

POLÍTICAS E PRÁTICAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA

Volume 1

**João Batista Zanardini
Isaura Monica Souza Zanardini
Maura Amarante Pesce
Roberto Antonio Deitos
(Orgs.)**



NAVEGANDO

POLÍTICAS E PRÁTICAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
NA AMÉRICA LATINA

Volume 1

João Batista Zanardini
Isaura Monica Souza Zanardini
Maura Amarante Pesce
Roberto Antonio Deitos
(Orgs.)

POLÍTICAS E PRÁTICAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
NA AMÉRICA LATINA

1ª Edição Eletrônica

Volume 1

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2021



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com


Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta
Imagem Capa: Pixabay

Copyright © by autor, 2021.

P779 – ZANARDINI, J. B.; ZANARDINI, I. M. S.; PESCE, M. A.; DEITOS, R. A. (Orgs.). Políticas e práticas em avaliação educacional na América Latina. Volume 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ISBN: 978-65-86678-87-1

 10.29388/978-65-86678-87-1-0

Vários Autores

1. América Latina 2. Política educacional 3. Avaliação Educacional. I. João Batista Zanardini - Isaura Monica Souza Zanardini - Maura Amarante Pesce - Roberto Antonio Deitos. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370
CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Esta publicação tem o apoio financeiro do PROAP/CAPES - Programa de Apoio à Pós-Graduação, voltado ao desenvolvimento acadêmico.

Navegando Publicações



NAVEGANDO
www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFM – Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar (Apos.) – Brasil
Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Caglio Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto González Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordovi Nuñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
José Carlos Libâneo	
APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA: POLÍTICAS E PRÁTICAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	11
João Batista Zanardini - Isaura Monica Souza Zanardini - Maura Amarante Pesce - Roberto Antonio Deitos	
MEDICIÓN, RENDIMIENTO Y CALIDAD. LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA ARGENTINA RECIENTE (2015-2019)	15
Lucrecia Rodrigo	
MOVIMIENTO DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN GLOBAL EN CHILE: ENTRE LA CONTINUIDAD Y EL CAMBIO DEL PARADIGMA	28
Emanuel Arredondo González - Mauricio Pino Yancovic	
ACTUALIDAD DE LAS NORMATIVAS QUE REGULAN LA EVALUACIÓN Y LAS PRODUCCIONES TEÓRICAS QUE CIRCULAN DE LA ESCUELA SECUNDARIA DE ARGENTINA	46
Nelson David Agüero - Silvia Marcela Martinez	
O PAPEL DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) NA REFORMA GERENCIAL DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO NO BRASIL	54
Thiago de Jesus Esteves - José dos Santos Souza	
FORMAS DE EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIAS DE CONTROL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA	68
Tomás Sánchez Amaya	
O APRISIONAMENTO DAS MENTES E DOS CORAÇÕES DOS ESTUDANTES BRASILEIROS PELO SISTEMA DE AVALIAÇÃO	83
João Batista Zanardini	
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E CURRICULARES: UM AJUSTE À FORMAÇÃO HUMANA VOLTADA PARA O MERCADO DE TRABALHO PRECÁRIO	100
Amanda Melchiotti Gonçalves - Simone Sandri - Jaqueline Bonfim de Souza Lima - Thays Trindade Mayer	
A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO VERSUS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UMA BREVE REFLEXÃO	114
Lidia Maria Lopes Assis - Roberto Antonio Deitos - Margarete Chimiloski Dolla	
AS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DESENVOLVIDAS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E NO ESTADO DO PARANÁ	129
Juliana Fatima Serraglio Pasini	
SOBRE OS AUTORES	148

PREFÁCIO*

Aceitei com prazer prefaciá-lo este livro organizado por João Batista Zanardini, Isaura Monica Zanardini, e Roberto Antonio Deitos, ambos professores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil), e Maura Pesce, professora da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (Chile). As organizadoras e os organizadores são, também, integrantes da Red Latinoamericana de Investigación en Evaluación (RELIEVA), entidade que reúne pesquisadores de cinco países da América Latina, entre eles o Brasil. Os textos incluídos nesta coletânea respondem ao compromisso dessa Rede expresso por ocasião de sua fundação em 2016, de promover estudos críticos sobre as orientações hegemônicas em nível mundial em relação a formas de avaliação externa e, a partir daí, formular propostas alternativas de avaliação educativa numa perspectiva crítica e transformadora. A iniciativa é elogiável, pois valoriza estudos comparados que buscam estabelecer diálogos entre escola e academia articulando conexões efetivas entre as dimensões macro e micro da realidade educacional. Essa intencionalidade revela um determinado entendimento no âmbito da pesquisa educacional de que estudos sociológicos, antropológicos, econômicos, adquirem sentido quando voltados, de alguma forma, ao que é nuclear nas finalidades da educação escolar: a formação e o desenvolvimento de seres humanos nas situações concretas em que se dão as práticas educativas.

O livro traz nove capítulos referentes a políticas de avaliação em larga escala de sistemas educacionais do Chile, Argentina e Brasil, e cinco, às propostas alternativas de avaliação do México, Chile, Argentina e Brasil. Na leitura dos capítulos sobressai a semelhança, entre esses países, quanto às linhas gerais de condução das reformas educativas e das políticas de avaliação em larga escala em consonância às demandas do neoliberalismo, da economia globalizada e, cada vez mais, de processos ideológicos e culturais, expressos por Organismos Multilaterais. Coincidem, assim, na proposição de políticas de centralização curricular, de aprendizagens na forma de competências, de provas nacionais para medir o aproveitamento escolar, de utilização dos resultados obtidos pelos alunos para controle e responsabilização das escolas e professores e de formas de gerenciamento das escolas conforme a lógica empresarial. Além disso, as políticas educacionais baseadas em avaliações externas são vistas por boa parte dos autores como forma de controle do Estado visando manter as relações capitalistas de produção no campo da educação, à medida que se constituem em meios de regulação do sistema educacional e de controle social para promover o consenso social no interesse do mercado.

Os temas abordados no livro suscitam alguns comentários, a partir dos objetivos da publicação de vincular os diagnósticos e análises das políticas de avaliação externa a caminhos alternativos de práticas avaliativas nas escolas. O primeiro diz respeito ao fato de os estudos apresentados apontarem como finalidades e funções da escola de resultados o suprimento de conhecimentos e habilidades

* DOI – 10.29388/978-65-86678-87-1-0.f7-10

básicas para demandas do mercado expressos em competências, busca de eficiência e produtividade por meio da gestão empresarial, introdução de competências socioemocionais em função de exigências do mundo do trabalho. A crítica política a essas avaliações, feita de forma consistente em vários capítulos, possibilita deduzir os seus impactos no funcionamento pedagógico das escolas. Com efeito, finalidades circunscritas a atender demandas econômicas e mercadológicas resultam no empobrecimento dos objetivos e conteúdos da escola com repercussão nas práticas de avaliação. Assentado em competências elementares e conteúdos restritos a determinadas disciplinas, o currículo de resultados não atua na formação de capacidades intelectuais necessárias ao desenvolvimento do pensamento e na formação da personalidade global dos alunos. Ao padronizar expectativas de aprendizagem, esse currículo favorece alunos com condições sociais e intelectuais e prejudica os que carregam consigo desigualdades sociais e escolares, confirmando o critério meritocrático. Dessa forma, a homogeneização de conteúdos e métodos de ensino leva à deformação do processo de avaliação das aprendizagens uma vez que este fica reduzido a formas de quantificação dos resultados. Com isso, o professor é destituído do seu papel de lidar pedagogicamente com os conteúdos em ligação com necessidades individuais, sociais, culturais e materiais dos alunos e de suas vivências cotidianas, e tem restringida sua autonomia e iniciativa para realização de avaliações internas referentes ao seu trabalho com os alunos.

Um segundo comentário, ainda no sentido de estabelecer conexões entre a crítica política às avaliações externas e as formas emancipatórias de avaliação na escola, diz respeito a formas pelas quais modelos estandardizados de avaliação incidem na conformação de características das instituições e dos sujeitos, tema esse abordado em vários capítulos. Com efeito, esses modelos induzem práticas avaliativas assentadas em valores sociais de êxito, classificação, competição, hierarquização que, sintetizados na ação do professor nem sempre de forma consciente, ganham determinados significados no contexto escolar, ora incentivando formas de competição ora promovendo segregação ou exclusão de alunos com interferências na autoestima, na relação com o estudo e no desempenho escolar.

O terceiro comentário se refere às competências socioemocionais, em ligação com as questões abordadas anteriormente. Vários capítulos mencionam a presença desse tema em documentos mais recentes da OCDE e, não por acaso, inserido com destaque na BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Como afirmado em um dos capítulos do livro, as competências socioemocionais, ao sujeitar as condições de sociabilidade e de comportamento social e emocional aos ditames do mercado, limitam o processo de formação humana. Com base em análise documental, autores mostram que organismos multilaterais introduzem no currículo, manifestamente, determinadas habilidades – entre outras, flexibilidade, autonomia, relações interpessoais, resolução de conflitos, capacidade de antecipação de problemas – tendo em vista a constituição das subjetividades dos alunos compatível com a atual configuração do mercado de trabalho. Trata-se de mais um elemento curricular destinado a formar individualmente o trabalhador em questões de comportamento social e emocional para enfrentar mudanças ou

situações imprevisíveis postas pela reorganização do trabalho dentro da economia neoliberal globalizante, algo que o sociológico norte-americano T. Popkewitz chamou de *make a kind of people* (fazer ou “fabricar” certo tipo de pessoas). Reforça-se, assim, a lógica da educação de resultados de sujeição a demandas produtivas e de tornar a escola lugar de competição para a disputa de postos de trabalho. O que os professores precisam compreender é que o desenvolvimento emocional e psíquico dos alunos é elemento imprescindível do processo formativo, no entanto, não pode estar reduzido a habilidades exigidas pelo mercado.

São estas algumas considerações suscitadas pela leitura deste livro e que reforçam a necessária interligação, na pesquisa educacional e na formação de professores, entre aspectos externos e aspectos internos das práticas educativas escolares, ou seja, entre determinantes sociais, ideológicos, políticos e formas de organização da atividade escolar e de ações pedagógico-didáticas. Com efeito, instituições educativas e suas práticas situam-se em contextos políticos e socioculturais e, simultaneamente, atuam na configuração de motivos e habilidades desejadas para a vida pessoal e social. Desse modo, o impacto social e acadêmico das análises externas é relevante quando ajudam os professores e futuros professores a compreenderem a interligação entre aqueles determinantes e as formas de intervenção pedagógica que atuam na formação e no desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e ético dos alunos. Tendo em vista essa interligação, pesquisadores e formadores de professores, cientistas sociais e pedagogos, precisam juntar-se para buscar respostas para algumas perguntas cruciais: a) Se o sistema de avaliações externas rebate diretamente no funcionamento das escolas e das salas de aula, porque boa parte do campo investigativo da educação é tão arredo a atribuir valor e crédito a pesquisas voltadas para a escola, a didática, a sala de aula? b) O que é requerido dos sociológicos da educação e analistas de políticas educacionais para se aproximarem efetivamente das escolas para ajudar os professores não só na apropriação de análises políticas mas, também, de ações pedagógico-didáticas concretas de contraposição a políticas utilitárias e pragmáticas como é a educação de resultados? c) Como as análises externas das questões educacionais (sociais, culturais políticas) podem ajudar os professores a planejar e realizar seu trabalho articulando os conteúdos e metodologia de ensino às condições sociais, culturais e materiais dos alunos e, desse modo, impactando as práticas de avaliação?

Os autores dos capítulos trazem importantes contribuições para o enfrentamento dessas questões. Pensar alternativas de avaliação em contraponto às avaliações externas depende de esforços em torno de um pacto entre educadores progressistas acerca das finalidades educativas da educação escolar de cunho emancipatório voltadas para o desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos a serviço da sociedade, de onde emergirão outras práticas avaliativas para o sistema escolar e para o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, em minha opinião, de uma educação escolar voltada para o desenvolvimento humano por meio da formação cultural e científica, em articulação direta com as práticas socioculturais e materiais concretas de vida dos alunos.

Parabenizo os organizadores e autores deste livro pela iniciativa da publicação, especialmente pelo propósito de conjugar análises críticas das avaliações externas a contribuições relevantes em relação a propostas alternativas de avaliação educativa escolar numa perspectiva crítica e transformadora e por acreditarem que o controle sobre o currículo e a escola pelas avaliações externas não anula a iniciativa e a autonomia dos professores em relação aos conteúdos, metodologias e formas de avaliação, pois são seres ativos, transformadores, criadores.

José Carlos Libâneo

14/12/2020, data em que se completam nove meses de isolamento social devido à pandemia por Covid-19.

APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA: POLÍTICAS E PRÁTICAS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL*¹

Reunimos, nos dois volumes deste e-book, reflexões dos pesquisadores da **Red Latinoamericana de Investigación em Evaluación – RELIEVA**; esta rede foi criada no ano de 2016, na cidade de Santiago no Chile, com o objetivo de se contrapor às propostas hegemônicas de avaliação externa atualmente promovidas nos países da América Latina. Fazem parte da **RELIEVA** pesquisadores de universidades do Brasil, Colômbia, Chile, México, Venezuela e Argentina. O Brasil é representado por professores de diversas universidades, como Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Juiz de Fora e do Centro de Educação Tecnológica (CEFET) – Rio de Janeiro.

A presente coletânea apresenta-se em dois volumes que são compostos por artigos que tratam da problemática geral que envolve a Avaliação Educacional com um viés analítico crítico, ao mesmo tempo em que apresentam propostas para mudanças e inovações no que diz respeito não só a política de avaliação bem como em algumas práticas avaliativas.

As políticas educacionais, as práticas educativas e os discursos sobre avaliação das últimas décadas quase que no mundo todo e também quase sem exceção, baseiam-se em retóricas férteis em *slogans* como eficiência, eficácia, excelência, flexibilidade, focalização, performance, resultados, medição, rendimento, competência, qualidade dentre outros. Como se cada um desses *slogans* carregasse significação em si, descolados da materialidade na qual são postos em prática, quer seja pelas ações estatais, quer seja por ações particulares e atomizadas. Tais retóricas, segundo Evangelista (2014) “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”.

A avaliação educacional realizada assim, por meio de testes padronizados em larga escala, feitos sem a participação das escolas, consubstanciada na lógica da racionalidade econômica, se mostra como um importante mecanismo de controle social, por determinar os padrões mínimos de eficiência educacional “capazes” de incrementar a produtividade dos pobres, dotando-os de *empoderamento*, mesmo que essa produtividade, que esse *empoderamento* seja uma produtividade em potencial, ou seja, quase sem possibilidade de aplicação.

Para o Banco Mundial, organismo que tem lançado mão por diversas vezes do termo: “o *empoderamento* e o direito de expressão das pessoas são fundamentais para o desenvolvimento” se encaixam no processo de assistência aos países de baixa

* DOI - 10.29388/978-65-86678-87-1-0.f.11-14

¹ Publicado originalmente em forma de Dossiê na revista Educere et Educare Vol. 15, N. 35 (2020). Dossiê: Políticas e Práticas em Avaliação Educacional. Disponível em:
<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/issue/view/Dossi%C3%AA%3A%20Pol%C3%ADticas%20e%20Pr%C3%A1ticas%20em%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Educacional>

renda no rol de estratégias para a redução da pobreza. Na acepção do Banco na cooperação para o desenvolvimento, o termo é utilizado para designar um processo contínuo que fortalece a autoconfiança dos grupos populacionais desfavorecidos, os capacita para a articulação de seus interesses e para a participação na comunidade e que lhes facilita o acesso aos recursos disponíveis e o controle sobre estes, a fim de que possam levar uma vida autodeterminada e autorresponsável e participar no processo político (BANCO MUNDIAL, 2004).

É assim que de forma recorrente as políticas de avaliação educacional que se projetam a partir dos anos de 1990, tomam a eficácia como o grande critério de qualidade a ser perseguido pela escola e por seus professores e alunos, mensurada, sobretudo, pela conquista de escores e de metas em seu aspecto restritivamente quantitativo. A predileção governamental por eficácia, uma vez que assumida como a mais relevante das ações educativas, restrita apenas aos resultados, que uma vez considerados de forma descolada do processo escolar, podem gerar apreensões deficientes do que realmente acontece nas escolas.

Também é marca indelével desse período, quase em toda a América Latina a materialização de um processo de privatização que não opera pela transferência de espaços públicos para o *lócus* privado, mas sim altera e introduz nesses espaços a lógica gerencial como forma exitosa de condução e gestão política.

Esse traço alinha-se com o processo vivenciado por muitos países no âmbito da contrarreformulação do papel do Estado, que tido como ineficiente, passa a requerer de forma cada vez mais incisiva a interferência externa no ditame da lógica mercadológica, como forma de aquisição de êxito e eficiência.

O espectro da reforma estatal invade também o campo educacional materializando-se na Reforma da Educação, propondo e impondo mudanças que não se circunscrevem apenas ao aporte político, mas também interferem nas práticas educacionais.

A presença cada vez mais marcante do viés economicista cunhou um entendimento de educação eficiente como aquela capaz de fazer mais com menos e de forma cada vez mais autônoma no que diz respeito ao aporte do Estado. Num quadro que não só altera a logística que deveria perpassar a manutenção da escola, bem como de cada um dos espaços públicos, o que se tem em vista é a materialização de um processo de otimização de custos sem levar em conta os danos colaterais desse movimento no processo social mais amplo que envolve a educação.

Esse movimento consagra uma determinada definição de qualidade cada vez mais distante da noção de qualidade socialmente referenciada, que pode ser traduzida na apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela humanidade e apropriados de forma cada vez mais privada. A qualidade que se tem em tela é a que pode ser mensurada de forma externa e apresentada estatisticamente na frieza dos números atomizados das questões sociais.

Assim sendo, muitos aspectos que interferem na aprendizagem são desconsiderados, como por exemplo, as condições materiais das escolas, de seus docentes e alunos. Tais elementos não contam no quadro dessas políticas que

dedicam atenção maior às ferramentas para mensurar o rendimento dos alunos, o próprio rendimento focalizado obtido por alunos e escolas nesses testes, restando desconsiderado se de fato está havendo aprendizado por parte desses alunos.

Neste Dossiê, problematizamos a política de avaliação da Educação Básica na América Latina, conscientes de suas eventuais diferenças, ora enfatizando o que há de comum, ora o intrínseco na definição, implantação e implementações dessas ações, quer se deem no âmbito oficial ou em ações particulares e/ou coletivas. Intentamos apresentar e discutir as contradições das medidas adotadas nas últimas duas décadas por cada um dos países que compõem a RELIEVA e os interesses a eles atinentes.

Os capítulos aqui reunidos, não apenas discutem e expõem as dimensões pedagógicas e práticas da política de avaliação educacional, como também as formas de avaliar, nas diversas expressões que encerram processos de mudanças ou de permanências no campo avaliativo latinoamericano.

A política de avaliação é tratada como política pública, dizendo respeito a avaliação no bojo das reformas estatais e educacionais contemporâneas induzidas por organizações multilaterais, organismos internacionais, orientadas por grupos empresariais, organizações não-governamentais e viabilizadas pelo Estado.

A avaliação no seu sentido geral, e suas condicionantes nas práticas educativas, são consideradas como políticas públicas, formam parte de um conjunto de ações políticas e práticas caracterizadas por materializar uma determinada forma de controle estatal. Esse controle extrapola o aspecto fomentador atingindo também os aspectos cognitivos e socioemocionais próprios do trabalho da escola.

No que tange à concepção de Estado, compartilhamos do entendimento de que o mesmo não se constitui como um ente, acima das classes sociais, mas sim por seu caráter processual e contraditório, modulando-se conforme a correlação de forças em presença e das disputas que se travam na base da sociedade. Dada à impossibilidade de eliminá-las numa sociedade de classes, o Estado as absorve no plano formal, e tenta dirimi-las no campo das políticas, ao mesmo tempo em que atua pela conservação da base material que reproduz a desigualdade social, marca indelével da sociedade regida pelo capital.

As políticas públicas do Estado capitalista, em grande medida responsáveis pela manutenção do *status quo*, assumem muitas vezes a feição de políticas sociais. Assim, as ações do Estado caracterizam-se por um duplo papel, ao mesmo tempo em que atendem aos interesses do capital, também produzem um determinado tipo de resposta aos reclames da sociedade, operando uma gerência do social. Não é diferente com relação às avaliações, ao mesmo tempo em que servem de coadjuvantes da manutenção das desigualdades, quer sejam técnicas ou materiais, consubstanciam-se em importantes ferramentas de controle estatal.

A partir da concepção de Estado como normatizador de boa parte das condições de produção e reprodução dessa sociedade desigual, analisamos a avaliação da Educação Básica e as práticas educativas ínsitas às mesmas na América Latina nas últimas décadas, partindo da compreensão de que tais implementações neste campo não podem ser analisadas desvinculadas do caráter que assumem como componentes da totalidade de implantação de políticas públicas que respondem de

forma mais ou menos direta a interesses nacionais e transnacionais, em detrimento aos primeiros.

Como já dissemos, essa Coletânea está dividida em dois volumes: Políticas em Avaliação Educacional e Práticas em Avaliação Educacional.

O primeiro volume reúne nove artigos que tratam das políticas de avaliação no Brasil e em países da América Latina, problematizando, dentre outras questões, as orientações e os interesses que marcam tais políticas.

O segundo volume da Coletânea reúne cinco artigos que tratam de práticas e de possibilidades de avaliação hegemônicas e não hegemônicas também no Brasil e em países da América Latina.

Convidamos a todos para a leitura, para o debate que as políticas educacionais, as práticas educativas e os discursos sobre avaliação das últimas décadas possam provocar.

João Batista Zanardini
Isaura Monica Souza Zanardini
Maura Amarante Pesce
Roberto Antonio Deitos
(Organizadores.)

1. Referências

BANCO MUNDIAL. **Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo**: Estratégia de Assistência ao País 2004-2007. Banco Mundial. Estados Unidos da América, 2004.

EVANGELISTA, Olinda (2014). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara. São Paulo: Junqueira & Marin.

MEDICIÓN, RENDIMIENTO Y CALIDAD. LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA ARGENTINA RECIENTE (2015-2019)*

Lucrecia Rodrigo

1. Introducción

En Argentina la llegada del gobierno de la Alianza Cambiemos al poder, a fines del 2015, supuso una transformación en las orientaciones de las políticas públicas. En el campo escolar, a partir del diagnóstico de crisis del sistema educativo, comienza a delinearse una nueva agenda donde los debates en torno a la calidad se vinculan a la medición estandarizada de los resultados escolares y al modelo de las competencias que el mundo económico y global requiere, tomándose como referencia las pruebas PISA de la OCDE. En este contexto, las estrategias de evaluación de los procesos educativos bajo la lógica de la rendición de cuentas y la responsabilidad por los resultados, se convierten en ejes claves y transversales de la política educativa orientada a la mejora de la calidad. A partir de la identificación de las principales iniciativas llevadas adelante por el Ministerio de Educación de la Nación en el área de la evaluación, durante el período 2015-2019, el artículo se propone analizar las orientaciones que asumen dichas políticas en el país. Para tal fin, en primer lugar, se presenta un breve recorrido por las políticas de evaluación desde los años 1990 cuando se instalan como tema de agenda. En segundo término, se describen las principales medidas de evaluación impulsadas por el Ministerio de Educación nacional durante los años en cuestión. Finalmente, en tercer lugar, se recuperan algunas discusiones conceptuales sobre los sentidos de la evaluación bajo el propósito de analizar, para el caso argentino, los significados que se han construido en torno a la evaluación como dispositivo pedagógico privilegiado para alcanzar la calidad.

La evaluación de la calidad educativa es una tendencia internacional que se ha instalado con fuerza como política pública en el mundo globalizado. Bajo la lógica de la rendición de cuentas y la responsabilidad por los resultados (Falabella, 2015), desde los años 1980 distintos países han creado o fortalecido agencias gubernamentales destinadas a la evaluación de sus sistemas educativos (Ravela et al., 2008; Ferrer, 2006; Toranzos, 2014). Países como Argentina no han sido ajenos al ímpetu evaluador. En la Ley Federal de Educación de 1993 (LFE N° 24.195) se dispuso que el Ministerio de Educación de la Nación, en coordinación con las jurisdicciones, evaluara de manera permanente la calidad del sistema educativo. De allí, la creación del Sistema Nacional de Evaluación en 1995 y la consecuente aplicación de las pruebas nacionales de aprendizaje escolar. En ese decenio se alentó también la participación en experiencias globales de evaluación, que tomaron impulso en años posteriores de la mano de organizaciones internacionales como el Banco Mundial, la Unesco y la OCDE.

* DOI - 10.29388/978-65-86678-87-1-0.f.15-27

Si durante los años 1990, en el marco de las reformas educativas neoliberales, la evaluación quedó vinculada a la preocupación por la calidad en términos de eficacia del sistema educativo, la llegada del nuevo siglo supuso en el país perspectivas renovadas que buscaron reivindicar la calidad como un derecho (Pascual y Albergucci, 2016). A partir de entonces, la política educativa nacional quedó orientada por medidas tendientes a la búsqueda de igualdad e inclusión (Feldfeber y Gluz, 2011). Estas iniciativas se expresaron en la sanción de nuevas leyes, entre las cuales cabe destacar la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26 206) de 2006, que estableció el acceso universal y obligatorio al nivel secundario y posicionó al Estado como garante de este proceso. La ley definió un nuevo marco regulatorio para la evaluación, que fue concebida como uno de los instrumentos destinados a alcanzar la igualdad y calidad, extendiendo su mirada no solo a los resultados en las pruebas, sino también al contexto y a las condiciones de producción de la enseñanza y el aprendizaje.

A partir del 2015, con la llegada del gobierno nacional de la Alianza Cambiemos, nuevas orientaciones marcan el rumbo de la agenda educativa y aunque la política de evaluación desplegada desde entonces continuó regulada por la LEN, comenzaron a diseñarse propuestas que revalorizaron a la evaluación como uno de los medios privilegiados para mejorar la calidad.¹ En este contexto, la información sobre la calidad volvió a equipararse a los resultados en pruebas estandarizadas y a gran escala, acercándose a los sentidos tecnocráticos que predominaron durante los años 1990.

En un escenario nacional e internacional de profundización de las orientaciones hacia la estandarización y medición de los procesos educativos, el artículo identifica y discute las tendencias que asumieron las políticas destinadas a la evaluación bajo el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019).² Para tal fin, la exposición se organiza en tres apartados. En primer lugar, se presenta un breve recorrido histórico por las políticas de evaluación en el país desde los años 1990, cuando se instalan como tema de agenda y se asocian a la eficacia escolar, pasando por los gobiernos de principio de siglo XXI que resignifican y amplían sus sentidos hasta fines del año 2015, cuando se retoman concepciones asociadas a la medición y se revaloriza su función social. En segundo lugar, se presentan las principales intervenciones de evaluación del sistema educativo impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación durante el gobierno de Cambiemos que, en su conjunto, expresan la revalorización de estas acciones en términos de medición de la calidad. Finalmente, se recuperan algunas discusiones conceptuales sobre los sentidos de la evaluación como mecanismo de regulación y control de las prácticas educativas durante la gestión bajo estudio.

2. Un breve recorrido por las políticas de evaluación en Argentina

¹ El gobierno de la Alianza Cambiemos, una coalición política nacional, ganó las elecciones presidenciales en Diciembre de 2015. Mauricio Macri fue elegido entonces presidente del país.

² Este artículo se desprende del proyecto UBACyT “Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal”, radicado en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

En Argentina fue a partir de los años 1990 cuando la evaluación de la calidad, en términos de eficacia del sistema educativo, se instala como tema de agenda. En este escenario, la LFE dispuso que el Ministerio de Educación de la Nación en coordinación con las provincias evaluara de manera permanente la calidad de la educación. Bajo este marco legal, se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa en 1995 y comenzaron a aplicarse los Operativos Nacionales de Evaluación (Narodowsky, et al., 2002; Gvirtz, et al., 2006). A su vez, el país empezó a integrar, de manera sistemática, experiencias mundiales de evaluación, a tono con las recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial. Los datos proporcionados por estas pruebas se consideraron un indicador privilegiado del desempeño de los profesores, estableciéndose una relación causal entre los docentes que enseñan y los estudiantes que aprenden que condujo a plantear el “déficit” en la formación docente (Feeney y Diker, 1998).

En el país, igual que sucedió en buena parte de la región, la llegada del nuevo siglo dio lugar a la promoción de discursos que vincularon la calidad con una perspectiva de derechos. A partir de entonces, y bajo los denominados gobiernos kirchneristas (2003-2007; 2007-2015), la inclusión con calidad se convirtió en uno de los ejes nodales de la política educativa argentina de la época (Brener y Galli, 2016).³ Desde el discurso oficial se consideró a la inclusión escolar como un acto de justicia social y a la calidad como el resultado de acciones integrales orientadas a garantizar las condiciones materiales de la educación y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Feldfeber y Gluz, 2019). Resultado de esta manera amplia y compleja de comprender la calidad, la evaluación se alejó de interpretaciones reduccionistas que la limitaban a la medición del rendimiento y a la rendición de cuentas, para acercarla a visiones que destacaron sus aspectos formativos y menos técnicos, tal como quedó expresado en la LEN. En este nuevo marco legal, las políticas de evaluación extendieron su mirada no solo a los resultados, sino también al contexto y a las condiciones en que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pascual y Albergucci, 2016). De allí, que se alentara la implementación de investigaciones y evaluaciones alternativas para efectuar diagnósticos institucionales.

Esta manera más amplia e integral de concebir la evaluación estuvo acompañada, sin embargo, por los tradicionales ONE que no lograron reconceptualizar sus sentidos y quedaron limitados a la medición del aprendizaje a través de pruebas estandarizadas y a gran escala. Algo similar sucedió con los estudios internacionales que el país continuó integrando, entre los cuales destacan las pruebas PISA de la OCDE. Si bien estas experiencias, ya institucionalizadas, siguieron funcionando, fueron también objeto de críticas y resistencias por parte de altos funcionarios del propio ministerio. En lo que respecta a las pruebas PISA, en particular, se cuestionó la escasa injerencia de los países periféricos en su diseño, ejecución e interpretación de resultados. Al mismo tiempo, se las consideró descontextualizadas de las realidades socioeconómicas de los estados latinoamericanos (Rodrigo, 2016 y 2019). En suma, y pese a los re-

³ El kirchnerismo gobernó el país entre los años 2003 y 2015. La primera presidencia la ocupó Néstor Kirchner (2003-2007). El segundo y tercer gobierno kirchnerista, estuvo bajo la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015).

paros señalados, en el marco de la LEN y durante los tres gobiernos kirchneristas, los sentidos adoptados por la evaluación se ampliaron en paralelo a la redefinición de la noción de calidad.

3. Reeditando la “cultura de la evaluación”: las políticas del gobierno de la Alianza Cambiemos

En 2005, la llegada al gobierno nacional de la Alianza Cambiemos inauguró una nueva coyuntura histórica para el país. Rápidamente, el nuevo gobierno procedió al ajuste económico y al progresivo desmantelamiento de las políticas sociales con importantes repercusiones en el campo escolar (Gluz, 2019; Feldfeber y Gluz, 2019). La agenda educativa fue reorientada y se renovaron temas y propuestas que, en buena medida, habían marcado el rumbo de la política educativa de los años 1990. Al respecto, las medidas y acciones orientadas a la evaluación de la calidad se convirtieron en uno de los ejes claves y transversales que articularon a la política educativa.

En sintonía con las recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE (Jakobi y Martens, 2007; Verger y Bonal, 2011), la política de evaluación quedó reducida a la aplicación de nuevas pruebas estandarizadas y a gran escala, consideradas el medio privilegiado para contar con datos válidos y objetivos sobre el estado de la educación. En esta línea, se cuestionó el valor de la información obtenida por los anteriores ONE y la manera “desinteresada” que distinguió a la participación del país en experiencias internacionales como PISA. En este contexto, se consideró fundamental contar con vehículos de recolección de información “transparentes” y “fiables” que se tradujeron en la aplicación de renovados dispositivos de evaluación.

Bajo estas redefiniciones, la política de evaluación adquirió un nuevo rumbo que se expresó en el diseño y ejecución de una serie de iniciativas y programas: 1) la creación de la Secretaría de Evaluación, 2) la puesta en marcha del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad y 3) la relevancia otorgada a la publicidad de los resultados de las evaluaciones.

3. 1- La Secretaría de Evaluación Educativa

Una de las primeras propuestas de los representantes del Ministerio de Educación argentino, fue la creación del Instituto Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa. Este instituto pretendía convertirse en un organismo autárquico donde las decisiones y el financiamiento estarían fuera de la órbita del Ministerio. La creación del instituto no prosperó, pero por decreto se puso en marcha en el año 2016 la Secretaría de Evaluación Educativa dependiente del Ministerio de Educación.⁴

⁴ La Secretaría de Evaluación se creó en abril del año 2016 por medio del Decreto N° 552 del Poder Ejecutivo Nacional. Uno de sus principales antecedentes fue la “Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), creada como una entidad descentralizada con personería jurídica en el ámbito del Ministerio de Educación.

La justificación de la nueva institucionalidad radicó en la necesidad de fortalecer la eficacia de aquellas áreas dedicadas a la evaluación e información del sistema, para lo cual se consideró dar lugar a una nueva agencia con facultades exclusivas sobre la evaluación. Específicamente, la Secretaría se propuso como el ámbito privilegiado para la generación, coordinación y concertación federal del nuevo sistema de evaluación. Para tal fin, se buscó examinar tres aspectos claves del funcionamiento del sistema: 1) el desempeño de los estudiantes y las condiciones bajo las cuales se desarrolla, diseñando para tal fin el dispositivo nacional Aprender que reemplazó a los anteriores ONE; 2) las políticas públicas en materia de educación, su funcionamiento e impacto y 3) las instituciones educativas a través de la Autoevaluación Institucional Aprender, que se presentó como una modalidad participativa, democrática y formativa, ya presente en la LEN, cuyo objetivo consistía en que los propios actores identifiquen y propongan acciones para la mejora del proyecto institucional.

Los tres aspectos a evaluar se tradujeron en objetivos específicos de la Secretaría, entre los cuales destacan: fortalecer la capacidad de análisis de los actores del sistema; promover el uso de la información para la toma de decisiones; diagnosticar problemas, monitorear condiciones y resultados educativos; definir estrategias de gestión y de acción; entre los más relevantes. En su conjunto, estos propósitos dieron lugar a “la implementación de un sistema de información y evaluación de la educación articulado, confiable, pertinente, amigable, dinámico y periódico que sirva a los distintos usuarios del sistema educativo y promueva el uso de evidencia para la toma de decisiones en pos de incidir en la mejora continua de la educación y en la disminución de las brechas de desigualdad”, tal como quedó establecido en su decreto de creación (Decreto PE N° 552/16). La nueva Secretaría se propuso así, fortalecer la cultura de la evaluación, desarrollando e implementando una estrategia de generación de conocimiento centrada en ciertas problemáticas educativas, bajo el fin de proveer evidencia para la gestión y la comunidad en su conjunto. Cabe señalar que las acciones de la Secretaría debían ser acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Educación (CFE). Dado que las decisiones tomadas en el seno de la Asamblea del CFE tienen carácter obligatorio para las provincias, este organismo es quien debe garantizar la participación y articulación entre las jurisdicciones del país.

3.2. El Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa: los programas nacionales, internacionales y la publicación de sus resultados

Bajo la nueva arquitectura institucional que supuso la creación de la Secretaría de Evaluación, en 2016 el CFE aprueba una nueva resolución que establece la implementación y los lineamientos generales del Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa, cuya coordinación y seguimiento recae en la Secretaría (Res. CFE N° 280/16). Como se estableció en la normativa de creación, este sistema se organizó en torno a cuatro áreas. La primera, referida al diseño y aplicación de dispositivos nacionales, regionales e internacionales de evaluación. La segunda, vinculada a los procesos de autoevaluación institucional en los niveles obligatorios. La

tercera, relacionada con la evaluación de programas y proyectos por parte de los gobiernos educativos. La cuarta, asociada al fortalecimiento federal de las capacidades estatales en materia de evaluación a partir de la conformación de una Red de Evaluación Federal de Calidad y Equidad Educativa (REFCEE).⁵ A través de esta red se propuso aunar esfuerzos entre los distintos niveles de gobierno (nacional y jurisdiccional) para fortalecer la denominada cultura de la evaluación.⁶

Dentro de este esquema nacional, el programa Aprender se propuso como el instrumento privilegiado de la Secretaría destinado a revitalizar los operativos de evaluación. Fue a través de este programa que se pretendió concientizar a la sociedad sobre la relevancia de las evaluaciones nacionales como instancias de aprendizaje y transparencia sobre el estado de la educación.⁷ De hecho, su objetivo fue obtener periódicamente información para el análisis y la toma de decisiones acerca de los desempeños de los estudiantes en los niveles primario y secundario. En un comienzo se decidió que las pruebas se aplicarían de manera anual, obligatoria y censal, tanto para los estudiantes de sexto grado de primaria como para los de quinto/sexta año del secundario. Las áreas establecidas a evaluar fueron Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, y Sociales.⁸ A su vez, junto a las pruebas, el programa se distingue por aplicar cuestionarios complementarios que relevan opiniones de los estudiantes y equipos directivos acerca de las condiciones en las que se desenvuelve el aprendizaje escolar. Desde el año 2018, las pruebas Aprender ya no se aplican anualmente en los dos niveles, sino que en cada año se privilegia la evaluación de un nivel educativo en particular. Los motivos que impulsaron dicha decisión fueron, sobre todo, de índole económica, dado el significativo recorte que sufrió el sector durante los últimos presupuestos anuales bajo la gestión del gobierno de Cambiemos.⁹

Junto a las pruebas Aprender, se avanzó también en el diseño de propuestas de evaluación del sistema de formación docente. En 2017 se implementó el programa Enseñar que se presentó como una evaluación diagnóstica de carácter nacional de los

⁵ La REFCEE está integrada por las Unidades Jurisdiccionales de Evaluación que cada provincia implementó en el curso del primer semestre de 2016.

⁶ Con ello se da cumplimiento a la LEN, que establece que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Nación participarán del sistema de evaluación de la educación, y garantizarán su implementación conforme a sus respectivas responsabilidades.

⁷ Específicamente, se establece que Aprender es el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes e información sobre las condiciones en las que éstos se desarrollan que cumple con lo dispuesto por la LEN. Los contenidos y su forma de implementación fueron acordados en el marco del CFE (Res. N° 280/16).

⁸ La primera evaluación Aprender fue en el año 2016 y se evaluó de manera censal a los estudiantes de sexto año de primaria en lengua y matemática. Se aplicó también pruebas en quinto/sexta año del secundario en lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales. En esta primera edición, se examinó a su vez una muestra de tercero de primaria y de segundo/tercer año de secundaria en lengua y matemática. Aprender 2017 también aplicó pruebas de manera censal en sexto año de primaria en ciencias sociales y naturales, y en quinto/sexta de secundaria en lengua y matemática. A una muestra de cuarto año de primaria se evaluó durante esta edición en producción escrita. Durante el año 2018 se examinó de manera censal a los estudiantes de sexto año de primaria en lengua y matemática; mientras que durante el mes de Septiembre del año 2019 se evaluó a todos los alumnos de quinto/sexta de secundaria en las mismas áreas. En esta edición se aplicó también pruebas a una muestra de estudiantes en las áreas de ciudadanía y ciencias naturales; evaluando, a su vez, una muestra de tercer año en aprendizaje digital.

⁹ Al respecto, ver el informe de los presupuestos educativos del Estado Nacional para el período de gestión de gobierno 2016-2019. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/10kW1xvcdy09sP5h_LdeJVTWy-ThzZMT6/view.

estudiantes del último año de las carreras de formación docente de Educación Primaria y de asignaturas del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Aunque este programa sólo se editó por única vez, puso en evidencia la centralidad de la medición del desempeño de los docentes en la agenda educativa.

Finalmente, adquieren centralidad en el plan nacional de evaluación los operativos internacionales y regionales impulsados por organismos internacionales con injerencia en el campo escolar. Al respecto, destacan las pruebas PISA de la OCDE y las evaluaciones del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la Unesco, que fueron consideradas por la gestión de Cambiemos parámetros privilegiados del estado de la calidad a nivel internacional.

En este contexto de revitalización de la cultura de la evaluación, la difusión de los resultados adquiere relevancia. De allí que, junto al programa Aprender, se ponga en funcionamiento el llamado Sistema Abierto de Consulta Aprender, orientado a que todos los “usuarios” de la educación accedan al procesamiento en línea de las bases de datos de las evaluaciones. A través de sus publicaciones, la plataforma se presentó como la instancia privilegiada para acceder a la información estadística, no sólo por parte de los organismos estatales sino también por la sociedad civil en su conjunto. La plataforma expresó la centralidad de la política de datos e información “transparente”, que se convirtió en uno de los *slogans* de la época. De hecho, han sido frecuentes las declaraciones de distintos funcionarios orientadas a impulsar la publicación de los resultados de las pruebas Aprender por escuela, en tanto medio para mejorar la calidad. Vale señalar que en el país este es un tema sensible y polémico, pues entra en tensión con la prohibición de publicar los datos de las instituciones en las pruebas de rendimiento, tal como lo establece el artículo 97 de la LEN, que afecta a la publicación de información concerniente a investigaciones o evaluaciones educativas, y la ley nacional sobre el sistema estadístico (N° 17.622).

4. Medición, estandarización y regulación: discutiendo las orientaciones de la política de evaluación bajo el gobierno de la Alianza Cambiemos

A continuación, se recuperan algunas discusiones conceptuales sobre los sentidos de la evaluación bajo el gobierno argentino de Cambiemos. Para tal fin se identifican, en primer lugar, cuatro cuestiones que atraviesan al conjunto de acciones que integraron el plan nacional de evaluación y que ponen en evidencia lógicas tecnocráticas típicas de los años 1990 pero con especificidades propias de dicha gestión.

La primera, refiere a la reducción de la calidad a los resultados conseguidos en pruebas estandarizadas y a gran escala de logro escolar. Es a través de estas pruebas que pareciera posible contar con datos objetivos y fiables sobre el estado de la educación argentina. Se acepta, de este modo, que los resultados de las pruebas son evidencia suficiente para dar cuenta de los problemas educativos del país. Así, aunque estas evaluaciones constituyan un recorte de realidades escolares complejas, se afirma que sus datos conducen a una toma de decisiones informada. Las pruebas

aparecen como los ejes del monitoreo de la educación, donde la calidad se limita a la medición del aprendizaje en ciertas áreas de conocimiento consideradas “claves” para alcanzar niveles aceptables de desarrollo. En este esquema, cabe agregar, las ciencias sociales vienen perdiendo terreno progresivamente.

En segundo lugar, investigaciones recientes han puesto en evidencia la relevancia de los datos de las pruebas Aprender como insumo clave en la construcción de políticas públicas específicas. En particular, en relación a la delimitación de las escuelas y sujetos destinatarios de programas estatales destinados a la intervención sobre las desigualdades socioeducativas. Se advierte así, que criterios meritocráticos e individualizantes inherentes al diseño de este tipo de pruebas, participan en la restauración de las fronteras de intervención estatal entre los distintos grupos sociales y en las maneras de concebir el derecho a la educación en políticas que adquieren rasgos de tipo focalizado (Gluz, 2019).

El tercer aspecto a destacar, se vincula con las propuestas de evaluación de los docentes. Estas estrategias, que han tomado impulso no sólo a nivel nacional sino también regional, se inscriben dentro de un escenario político de sospecha y desconfianza hacia el trabajo de los profesores y sus escuelas, tal como ponen en evidencia organizaciones internacionales como el Banco Mundial (2014) o el Programa Enseña por Argentina (Friedrich, 2014). Por otra parte, suelen orientarse al establecimiento de asociaciones entre el nivel de rendimiento docente y los incentivos económicos, cuestionando y poniendo en riesgo la estabilidad que históricamente ha distinguido al trabajo de los enseñantes en los países de la región (Rockwell, 2015 y 2018; Feldfeber, 2016).

En cuarto lugar, cabe señalar la relevancia que adquieren, en el período bajo estudio, los mecanismos de difusión y visibilidad de los resultados de las evaluaciones. De allí, los constantes intentos por modificar la legislación que regula la publicación de resultados escolares asociados a la evaluación. En buena medida, estos ensayos guardan relación con la intención de avanzar hacia la elaboración de *rankings* entre escuelas, de manera de otorgar mayor libertad a las familias para elegir el tipo de educación y alentar la competencia entre los establecimientos. En esta línea, el uso político y mediático de los resultados de estas pruebas, ha sido una cuestión analizada por distintos estudios que han puesto en evidencia su poder de influencia en las representaciones y en las valoraciones que las familias, docentes, directivos y sociedad en general hacen del sistema y de sí mismos (Rodrigo, 2016 y 2019).

Finalmente, las propuestas de evaluación y las acciones que las mismas suscitan pueden también leerse como expresiones del proceso de privatización y mercantilización de la educación que investigaciones recientes han evidenciado en países como Argentina (Feldfeber et al., 2018). Por un lado, porque es en torno a los programas de evaluación donde se trasladan y expresan los modos de gestión del sector privado vinculados al paradigma de la Nueva Gestión Pública (Falabella, 2015; Verger y Normand, 2015). Por otro lado, porque es en este tipo de programas, sobre todo en el procesamiento y en el análisis de los datos, donde participa activamente el sector privado reemplazando funciones que históricamente desempeñaba el Estado. A modo de ejemplo, bajo el gobierno de la Alianza Cambiemos, el Ministerio de

Educación de la Nación entabló distintos convenios con fundaciones y ONG para procesar la información provista por las evaluaciones, ya sean nacionales como internacionales. Estos convenios, definidos por lo general por el poder ejecutivo, expresan procesos de terciarización de funciones que históricamente correspondían al Estado nacional (Feldfeber et al. 2018; Castellani, 2019).

De lo dicho hasta aquí, se desprende que las acciones destinadas a la evaluación del sistema educativo argentino, en el período bajo estudio, expresan modos particulares de regulación de la educación. Si la configuración y el funcionamiento de las escuelas del siglo XX fue objeto de una regulación de tipo burocrático-profesional, en las últimas décadas han tomado impulso regulaciones de tipo posburocrático (Barroso, 2017). Este modo de regulación ya no se distingue, necesariamente, por la legitimidad de la racionalidad y de la ley, sino por la valorización de los resultados y por la búsqueda de la eficacia (Maroy, 2006), dando lugar a una racionalidad de tipo instrumental. De allí que, dentro de este régimen de performatividad (Ball, 2003; Grinberg, 2008), lo que importa son los resultados tangibles, medibles y justificables. En efecto, en el actual modo de regulación el control a priori, por las normas, es sustituido por el control a posteriori, por los resultados. Se asiste así, al desarrollo de la regulación por los instrumentos (Barrosos, 2017), entre los cuales destaca la evaluación.

A su vez, y tal como se adelantó, este particular modo de regulación institucional posburocrático incorpora elementos vinculados al discurso de la NGP, en tanto complejo de creencias y de instrumentos asociados a la reforma del Estado y de su administración. La NGP responde a una lógica de administración que utiliza los principios gerenciales de la empresa, descentralizando las funciones para alcanzar la eficacia en su labor (Falabella, 2015; Verger y Normand, 2015). Supone así, un modo particular de administración y de gestión de lo público donde el Estado no entrega servicios de manera directa, sino que evalúa en términos de control y regulación. De hecho, a nivel mundial y en el campo de las políticas educativas en particular, la presencia de este discurso se ejerce en la definición de indicadores de calidad, en la publicación de los resultados de las escuelas en pruebas estandarizadas y en la evaluación externa de los resultados (Ball y Youdell, 2007). En el caso argentino, durante el período analizado, la preocupación por los resultados exacerbó la tendencia hacia la evaluación y estableció diversos mecanismos a partir de los cuales se buscó medir la calidad. En este escenario, el término *accountability* adquirió centralidad, en tanto involucra dos conceptos claves como son “rendición de cuentas” y “responsabilidad” (Parcerisa y Verger, 2016). Bajo esta lógica, las evaluaciones estandarizadas de rendimiento escolar, se consolidan como dispositivos de información y control acerca de lo que ocurre en las escuelas, y como mecanismos de responsabilización de los equipos docentes y directivos por los resultados conseguidos. En tanto sistema de *accountability*, se distinguen por al menos cuatro elementos: información, estándares, autoridad y consecuencias (Corvalán, 2006). Expresan así, la tendencia hacia la gestión educativa basada en los resultados y en el cumplimiento de objetivos, nutridos por la idea del movimiento de las escuelas eficaces (Falabella, 2015).

5. Consideraciones Finales

El propósito del artículo ha sido presentar y poner en discusión las principales medidas que integraron el plan nacional de evaluación impulsado por el gobierno argentino de la Alianza Cambiemos durante el período 2015-2019. Al respecto, se destacó el lugar de estas propuestas en un contexto global de revitalización de la medición y estandarización de las prácticas educativas, donde los datos de las evaluaciones se convierten en discursos válidos para informar la gestión pública. Bajo lógicas tecnocráticas e instrumentales, la calidad educativa se reduce a la aplicación de pruebas estandarizadas, reafirmando la cultura de la rendición de cuentas y reduciendo la educación a sus aspectos medibles y cuantificables. Sin duda, esta manera particular de regulación de las políticas educativas, afecta la forma de la escolaridad y complejiza la gestión de los asuntos escolares, las decisiones y acciones de los actores institucionales (Barroso, 2017). En tanto dispositivos de regulación de los procesos de enseñanza, los programas y políticas de evaluación operan dando forma a la escolaridad, a las prácticas y dinámicas cotidianas que distinguen a la vida de las escuelas y de sus actores. En esta línea, cobra relevancia la pregunta acerca de las particularidades que asume la experiencia de los dispositivos pedagógicos en los territorios en tiempos de gerenciamiento de la vida social (Grinberg, 2017). En este sentido, se vuelve necesario indagar en las maneras en que las escuelas se ven afectadas por las políticas y prácticas de evaluación, y cómo redimensionan las mismas en tanto modos centrales de regulación de la enseñanza. Esta mirada se torna clave tanto en lo que refiere a la producción de conocimiento en la materia, como en lo referido al diseño de políticas y al trabajo más local en las instituciones, donde la evaluación es una práctica constante que atraviesa y define la vida escolar.

En esta línea, es importante destacar la complejidad de las políticas de evaluación, en tanto involucran disputas simbólicas e instrumentales relacionadas con la construcción de la realidad socioeducativa (Monarca, 2015). Las evaluaciones pueden ser analizadas como sistemas simbólicos que promueven la integración social en un orden arbitrario (Bourdieu y Wacquant, 2008), vinculándolas a disputas relacionadas con la percepción y la construcción del mundo social. Mirar desde este prisma a los sistemas de evaluación supone abordarlos como sistemas que distribuyen y configuran representaciones sobre el mundo social y educativo. Se los ubica así, en el terreno de lo político, del poder, de sus luchas por dar significado y dirección a lo real. Los sistemas de evaluación como realidad construida se encuentran en permanente interacción con sujetos, instituciones y contextos diversos. Por lo tanto, no sólo intervienen en la definición de identidades individuales e institucionales, sino que también son fabricados por ellas. Comprender sus sentidos y efectos exige entonces, el análisis de estas dinámicas y de sus particulares despliegues en el ámbito escolar.

6. Referencias

- BALL, S. Profesionalismo, gerencialismo y performatividad, **Revista Educación y Pedagogía**, Vol. XV, N° 36, (mayo-agosto), 87-104, 2003.
- BALL, J. y YOUDELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública**. Instituto de Educación, Universidad de Londres. 2007.
- BANCO MUNDIAL **Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe**. Resumen, Washington, DC, 2014
- BARROSO, J. Dirección de escuelas y regulación de políticas: en busca del unicornio, en MIRANDA, E. y LAMFRI, N. (org.) **La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela**. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2017.
- BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- BRENER, G. y GALLI, G. **Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado**. Buenos Aires: Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina, 2016.
- CASTELLANI, A. ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018). **Informe de investigación N° 6**, Observatorio de las Elites, CITRA, UMET-CONICET, 2019.
- ESCANDELL, S. **Operativos Nacionales de Evaluación**: su incidencia en el proceso de toma de decisiones en el Ministerio de Educación Nacional (2010-2015). Trabajo final de Msaestría, Administración Pública, UBA, 2016.
- FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 A 2009), **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 36, N° 132, pp. 699-722, jul.-set, 2015.
- FEENEY, S. y DIKER, G. La evaluación de la calidad. Un análisis del discurso oficial, **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Año VII, N° 12, Agosto, 1998.
- FELDFEBER, M. Facsímil: Algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación, en Brener, G. y Galli, G. (comps.) **Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado**: o el mérito como opción única de mercado, CABA: Stella Ediciones, 2016.
- FELDFEBER, M. y GLUZ, N. Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina, **Revista Estado y Políticas Públicas**, N°13, Octubre 2019, pp. 19-38, 2019.
- FELDFEBER, M. y GLUZ, N. Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo, **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 32, N° 115, p. 339-356, abr.-jun, 2011.

- FELDFEBER, M.; PUIGGRÓS, A.; ROBERTOSN, S. y DUHALDE, M. **La privatización educativa en Argentina**, CABA, CTERA, 2018. Disponible en: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_0.pdf
- FERRER, G. **Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina Balance y Desafíos**. Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 2006. Disponible en: <http://www.rinace.net/biblio/Ferrer2006.pdf>
- FRIEDRICH, D. S. Global microlending in education reform: Enseña por Argentina and the neoliberalization of the grassroots. **Comparative Education Review**, 58, n. 2, pp. 296-321, 2014.
- GRINBERG, S. **Dispositivos, gobierno de si-de los otros y escolaridad en las sociedades de gerenciamiento**. En: MIRANDA, E. y LAMFRI, N. (org.) La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2017.
- GRINBERG, S. **Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento**, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008.
- GLUZ, N. **Las políticas educativas destinadas a la atención de las desigualdades y los patrones de intervención sobre "la cuestión social" en el campo escolar**. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Ciencia Política, SAAP y UNSAM, San Martín, 17 al 20 de julio de 2019.
- GVIRTZ, S.; LARRIPA, S. y OELSNER, V. **Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentino**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Volumen 14, Nº 18. Julio, 2006.
- JAKOBI, A. y MARTENS, K. La influencia de la OCDE en la política educativa nacional, en X. Bonal; A. Tarabini-Castellani y A. Verger (comps.). **Globalización y Educación**. Textos Fundamentales, pp. 233-253, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.
- LEIBFRIED, S. y MARTENS, K. PISA: Internacionalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE? Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 13, n. 2, pp. 1-11, 2009.
- MAROY, C. **École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe**, Paris, PUF, 2006.
- MONARCA, H. (Coord.) **Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación**. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2015.
- NARDOWSKY, M **La evaluación educativa en la Argentina. De los operativos nacionales a los boletines escolares**. Buenos Aires, Prometeo, 2002.
- PASCUAL, L. y ALBERGUCCI, M. L La calidad educativa y su evaluación: viejos conceptos, nuevos significados, en BRENER, G. y GALLI, G. (comps.) **Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado**, CABA, Stella Ediciones, 2016.

PARCERISA, L. y VERGER, A. Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. **Profesorado**, Vol. 20, Núm. 3, 2016.

RAVELA, P. et. al. **Las evaluaciones educativas que América Latina necesita**. Documento de Trabajo N° 40, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Santiago de Chile, 2008.

ROCKWELL, E. "Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa". **Educación, Formación e Investigación**, Vol.1, N° 1, pp. 2422-5975, Abril de 2015.

ROCKWELL, E. "La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa", **Cuadernos de Educación**, Año XVI, Núm. 16, Diciembre, 2018.

RODRIGO, L. "Los programas internacionales de evaluación estandarizada y el tratamiento de sus datos a nivel nacional. El caso de Argentina en el estudio PISA de la OCDE". **Foro de Educación**, Vol. 17, Núm. 26, Enero-Junio, pp. 73-94, 2019.

RODRIGO, L. "Entre la formalidad de integrar la evaluación y el desinterés hacia sus datos. El caso de Argentina en las pruebas PISA de la OCDE". **Revista Temas de Educación**, N. 22, Vol. 1, Primer semestre, Universidad de La Serena, Chile, pp. 147-165, 2016.

VERGER, A. y BONAL, X. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el 'aprendizaje para todos, **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 32, Núm. 117, pp. 911-932, 2011.

TORANZOS, L. Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. **Propuesta Educativa**, N° 41, Año 23, Jun. 2014, Vol. L, pp. 9-19, 2014.

TENTI FANFANI, E. "Los docentes y la evaluación". En IPEE-UNESCO (2003) **Evaluar las Evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. IPEE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, pp. 165-194, 2003.

MOVIMIENTO DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN GLOBAL EN CHILE: ENTRE LA CONTINUIDAD Y EL CAMBIO DEL PARADIGMA *

Emanuel Arredondo González
Mauricio Pino Yancovic

1. Introducción

Muitos dos sistemas educacionais do mundo optaram por se organizar sob o que chamam de "Movimento Global de Reforma da Educação" (GERM). No caso do Chile, esses princípios foram implementados desde o golpe de estado (1973-1990), com um lugar especial de prestação de contas e avaliação em nível nacional (censo), por meio do Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE). Após o "movimento dos pinguins" de 2011, que é considerado uma das maiores manifestações sociais desde o retorno à democracia, foram alta segregação do sistema educacional chileno. Como resultado dessas mobilizações, foram aprovadas três leis: Lei de Garantia da Qualidade (2011), Lei de Inclusão (2016) e Nova Educação Pública (2018). Nesse contexto, a contribuição a seguir discute os aspectos que ainda estão presentes no "Movimento Global de Reforma da Educação" na legislação educacional chilena, com ênfase especial nos elementos vinculados à prestação de contas por meio do SIMCE.

La globalización ha tendido a desarrollar una serie de reformas educativas alrededor del mundo, potenciando la competitividad global, erosionando la capacidad de los estados para abordar y financiar la demanda educativa creciente y cambiante, relativizando el rol de las agencias internacionales en el desarrollo de las políticas educativas, desterritorializando las políticas educativas, transformando los marcos legales de países a través de organismos internacionales (como el Banco Mundial), fomentando la competencia transnacional entre proveedores nacionales e internacionales, intensificando la circulación de ideas política por medio las tecnologías de la información y la comunicación, siendo el neoliberalismo la ideología que enmarca estas transformaciones (gestión, liderazgo, privatización y liberalización) (Verger et al., 2018).

Así uno de los grandes efectos de la globalización ha sido la estandarización de la economía, la política y la cultura, siendo una nueva normalidad para las naciones, corporaciones y servicios público (Sahlberg, 2016). Además, producto de los mercados globales las comparaciones internacionales se han reforzado como una medida para reforzar la competitividad tanto para los individuos en busca de empleos como para las naciones para atraer inversiones (Rizvi y Lingard, 2010).

En este sentido, la competitividad económica se considera como un indicador clave para juzgar el nivel de prosperidad económica de un país, vinculando la productividad laboral y el desarrollo económico y el crecimiento económico de un país.

* DOI - 10.29388/978-65-86678-87-1-0.f.28-45

En este marco, una de las principales motivaciones para reformar los sistemas educativos se encuentra en el fracaso que estos han experimentado. Esta situación ha conducido a introducir la gestión corporativa a la escuela, por medio de la estandarización de la enseñanza y el aprendizaje, evaluación externas a los estudiantes, entre otros principios que se han aplicado en gran parte del mundo (Sahlberg, 2016). Sobre este punto Rizvi; Lingard (2009) señalan lo siguiente:

la ideología de la privatización, la noción de que los servicios son mejor entregados por el sector privado dentro de un mercado competitivo, se ha convertido en una especie de mantra dentro de la OCDE. Ha llegado a simbolizar una nueva forma de ver las instituciones públicas y el papel del estado en la gestión de los asuntos de sus ciudadanos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la pregunta no es si privatizar, sino cuál de sus muchas formas de privatización podría producir la mayor cantidad de eficiencia y efectividad (p. 255).

Sahlberg (2006), identifica tres grandes momentos en los cuales se desarrollan las reformas educativas a nivel global. La primera hasta finales de los años setenta, se caracterizaba por una mayor autonomía profesional para los docentes y la mejora de la escuela por medio de la innovación. El segundo momento, desde finales de los años setenta hasta mediados de los noventa, se caracterizó por la complejidad y la contradicción, debido a que las reformas educativas se centraron en incrementar el control externo sobre las escuelas, profesores y estudiantes, por medio de inspecciones y evaluaciones, que disminuyeron la autonomía de los docentes. Al mismo tiempo, los reformadores neoliberales promovieron la libertad de elección de los padres de las escuelas (Pino-Yancovic, 2015). El tercer momento, es denominado como la fase de la estandarización y la comercialización, desde mediados de los noventa hasta la fecha. Estas reformas se han caracterizado por un curriculum centralizado, evaluación externas y mayor competencia entre las escuelas. Bajo estas reformas los profesores han perdido su autonomía profesional y el aprendizaje de los estudiantes está determinado por el desempeño en pruebas estandarizadas (Pino-Yancovic, Oyarzún y Salinas, 2016).

En este contexto, durante la década de los 80' los sistemas educativos a nivel global comenzaron a desarrollar una serie de iniciativas tendientes a reformarlos con la finalidad de mejorar sus resultados educativos. Entre las características de estas iniciativas destaca el fomento de la competencia entre las escuelas a través del uso de test para la rendición de cuentas en base a estándares de conocimientos (Sahlberg, 2010).

Fuller & Stevenson (2019), señalan que el origen de estas reformas es posible situarlo en Estados Unidos, El Reino Unido y Chile:

Fue en este momento que las ideas que sustentan el GERM asumieron expresión práctica en los programas de privatización escolar de Pinochet, A Nation at Risk en los Estados Unidos y

Education Reform Act (ERA) de 1988 en Inglaterra. Desde ese momento, las políticas que surgieron en Chile, Estados Unidos e Inglaterra en la década de 1980 se han vuelto cada vez más comunes en todo el mundo (p. 1).

Dentro de estas reformas, ERA marcó una tendencia para los sistemas educativos globales, los cuales comenzaron a desarrollar una serie de cambios basada en los planteamientos de esta reforma: competencia entre las escuelas, la autonomía de las escuelas para que la competencia sea apropiada, la elección de los padres para que escojan a escuela para sus hijos e información del logro de educativo de los estudiantes basada en mediciones nacionales sobre un curriculum nacional (Sahlberg, 2011a).

De acuerdo a Sahlberg (2016), gran parte de los sistemas educativos del mundo han optado por organizarse bajo lo que denomina “Global Education Reform Movement” (GERM), una nueva ortodoxia educativa que ha prometido ser la fórmula bajo la cual es posible desarrollar y potenciar la educación en el contexto de la globalización y la competitividad internacional. Sahlberg (2012), indica que estas reformas se han expandido y destruido, comportándose como una epidemia que infecta los sistemas educacionales a través de un virus.

Ahora bien, una de las principales razones de la expansión de las estas reformas, ha sido la promesa de la mejora de la calidad, la equidad y la efectividad de la educación, basada en el rendimiento de todos los estudiantes, siendo la evaluación el aspecto clave de la enseñanza y el aprendizaje (Sahlberg, 2011b).

En el caso de Chile, estos principios sean implementado des de el golpe de Estado (1973-1990), principalmente y con especial foco, en la consideración de la educación como una mercancía y organizada bajo los principios del libre mercado, donde ha primado la competencia entre las escuelas y la elección de los padres como el regulador del mercado. Teniendo un lugar especial la estandarización del curriculum nacional, la rendición de cuentas y la evaluación a nivel nacional (censal) en áreas como matemáticas, lenguaje y ciencias, a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), como la tecnología clave para regular y racionalizar la educación, como un bien escaso que ha permitido dinamizar el mercado educativo (Florez, 2013; Pino-Yancovic, 2014).

Actualmente, a raíz del “movimiento pingüino” del año 2011, que es considerado como una de las más grandes manifestaciones sociales desde el retorno a la democracia, se puso en entredicho estos principios cuestionando el lucro, la calidad y la alta segregación del sistema educativo chileno. Producto de estas movilizaciones se han aprobado tres leyes que han recogido en parte las demandas ciudadanas: Ley de Aseguramiento de la Calidad (2011), Ley de Inclusión (2016), y Nueva Educación Pública (2018).

En este contexto, la siguiente contribución discute acerca de los aspectos que aún están presentes del “Global Education Reform Movement” en la legislación educativa chilena, con especial énfasis en los elementos vinculados a la rendición de cuentas a través del SIMCE.

2. Global Education Reformmovement

Global Education Reform Movement (GERM) es un concepto desarrollado por Sahlberg (2016), que tiene su origen en los planteamientos de Hargreaves et al. (2001). GERM define y describe una ortodoxia educativa, algo así como un paradigma educativo que asegura el éxito y el desarrollo de una educación competente en el contexto global, que se ha expandido a lo largo de diferentes sistemas educativos a lo largo del mundo, especialmente en países anglosajones y en vías desarrollo (Sahlberg, 2006), tales como Estados Unidos, Australia, Canada, Reino Unido, algunos países Escandinavos y en un creciente número de países en desarrollo (Sahlberg, 2011b).

Concretamente GERM, tiene tres fuentes que provienen desde los años 1980 y 1990. La primera se vincula con el nuevo paradigma de aprendizaje que se basó en enfoques constructivistas (Verger et al., 2019). La segunda, fue la demanda por asegurar el aprendizaje para todos los estudiantes. En este contexto, "*Education for All*", marcó la necesidad de contar con estándares de aprendizaje comunes para todos los estudiantes como medio para promover el aprendizaje universal, empleando evaluaciones nacionales como el medio para mejorar la calidad del rendimiento educativo. La tercera fuente que potenció la expansión de GERM, fue el fomento de la autonomía de las escuelas, trasladando la responsabilidad por la toma de decisiones a gobiernos locales, aumentando la responsabilidad de los profesores y de las escuelas por los resultados medidos a través de evaluaciones externas estandarizadas (Lipman, 2004, 2009).

Junto con estas medidas se promovió la elección de los padres, como una idea que emergió de los planteamientos de Milton Friedman, bajo el supuesto que la elección de los padres fomentaría una sana competencia entre las escuelas, adaptándose a las necesidades de las familias (Pino-Yancovic, Oyarzún y Salinas, 2017; Sahlberg, 2011b). Para Sahlberg (2016) estos principios constituyen la base de la Tercera Vía en la actualidad:

la autonomía profesional se reemplaza gradualmente por los ideales de eficiencia, productividad y prestación rápida de servicios. Nuevos términos como "estándares", "rendición de cuentas" y "entrega" aparecieron como algo común en el discurso de la política educativa [...] la ideología educativa del mercado prometió a los gobiernos eficiencia y transparencia, y a los consumidores diversidad y calidad (p.131).

Para Sahlberg (2010) GERM tiene como principal foco los conocimientos y habilidades básicas en algunas asignaturas centrales, estándares comunes para la enseñanza y el aprendizaje, medición del conocimiento y fortalecimiento del *accountability* para las escuelas y profesores. De esta manera, se ha incrementado la competencia en y entre las escuelas, modificando el trabajo colaborativo y las redes de cooperación, confiando en las lógicas del mercado, a través de la competencia

entre las escuelas como motor de la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Junto con los elementos anteriormente mencionados es importante señalar que organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), han jugado un rol relevante para la difusión de estos principios (Verger & Mundy, 2016; Sahlberg, 2011b). Desde que comenzó a desarrollarse la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), los estados participantes de la OCDE comenzaron a desarrollar una serie de iniciativas para lograr insertarse dentro de un desarrollo competitivo global, siendo esta medición uno de los principales aspectos y argumentos empleados para la reforma de los sistemas educativos (Robertson & Verger, 2012).

Sumado a estos esfuerzos se han desarrollado una serie de iniciativas privadas a través de la filantropía como promotores de iniciativas basadas en los principios del neoliberalismo aplicado a la educación (Ball, 2012). Estas iniciativas promueven la aplicación de conceptos de la administración y principios del mundo de los negocios al mundo de la educación, lo que potencia la aplicación de GERM a nivel mundial (Sahlberg, 2011b). Por lo tanto, se promueve a través de estrategias educativas e intereses de agencias internacionales de desarrollo y firmas consultoras, así como por parte de algunos donantes bilaterales a través de sus intervenciones en el desarrollo educativo nacional (Rizvi; Lingard, 2009).

De esta manera, resulta relevante destacar que el *accountability* es parte central de las agendas globales de la educación, como una medida que permite expandir la eficiencia, la excelencia académica y la equidad. En este marco, las agencias internacionales, como la OCDE, apoyan sus recomendaciones en base al *accountability* y PISA. Incluso UNESCO señala que es una condición necesaria para que los países logren alcanzar los objetivos de desarrollo sustentable para la educación acordados internacionalmente (Verger et al., 2019).

2.1- GERM y sus características

Las principales características de GERM se basan en seis aspectos: estandarización de la enseñanza y el aprendizaje, foco en matemáticas y lenguaje, enseñanza para resultados predeterminados, aplicación de reformas basadas en el mercado, rendición de cuentas a través de evaluación externas y control sobre los resultados de las escuelas. Estas características pueden observarse con detalle en la Tabla 1.

De acuerdo a Sahlberg (2016) la competencia tiene como consecuencia que las escuelas y profesores colaboren menos entre sí que los estudiantes perciban la cooperación con otros estudiantes como una amenaza para su propio éxito. Las consecuencias más perjudiciales de estas competencias o del aumento de las pruebas, la desconfianza, la ansiedad y el miedo en las escuelas y las aulas (Polesel, Dulfer & Turnbull, 2012; Linn, 2001; Keddie et al., 2011; Jones, 2007; Stromquist, 2017; Klenowski & Wyatt-Smith, 2012; Stobart, 2008).

En cuanto a la estandarización, que parte de la suposición de que todos los estudiantes deben ser educados a los mismos objetivos de aprendizaje, lo que, a su vez, ha llevado a la prevalencia de los planes de estudios prescritos, a la homogeneización de las políticas curriculares y a un constante angostamiento curricular (Berliner, 2011; Au, 2011; Darling-Hammond, 2007; Polesel, Rice, & Dulfer, 2014; Jones, 2007; Sahlberg, 2010; Moon, Brighton & Callahan, 2003; Hardy, 2017).

Tabla 1 - Global Education Reform Movement y sus características (Sahlberg, 2011b).

Global Education Reform Movement (GERM)

Competencia entre las escuelas

La suposición básica es que la competencia como un mecanismo de mercado eventualmente reforzará la calidad, la productividad y la eficiencia del servicio, mejorando así la enseñanza y el aprendizaje

Estandarización del aprendizaje

Establecer objetivos de rendimiento claros, altos y centralmente prescritos para todas las escuelas, maestros y estudiantes para mejorar la calidad y la equidad de los resultados. Esto lleva a una enseñanza estandarizada a través de un plan de estudios diseñado externamente para garantizar la coherencia y los criterios comunes para la medición y los datos.

Enfoque en lectura y matemáticas

El conocimiento básico y las habilidades en lectura, escritura, matemáticas y ciencias naturales sirven como objetivos principales de la reforma educativa. Normalmente, el tiempo de instrucción de estas asignaturas aumenta a expensas de otras asignaturas (como artes y música).

Responsabilidad basada en pruebas

El rendimiento escolar y el aumento del rendimiento de los estudiantes están estrechamente vinculados a los procesos de promoción, inspección y, en última instancia, recompensar a las escuelas y los maestros. El salario de los maestros y el presupuesto escolar están determinados por los puntajes de los exámenes de los estudiantes. Las sanciones a menudo incluyen terminar el empleo o cerrar la escuela.

Elección de escuela

La premisa básica es que los padres deben tener la libertad de elegir la educación de sus hijos, al tiempo que fomentan una sana competencia entre las escuelas para atender mejor las necesidades de las familias. Idealmente, los padres deberían poder utilizar los fondos públicos destinados a la educación de sus hijos para elegir las escuelas, públicas o privadas, que funcionen mejor para ellos.

Aplicación de principios de la nueva gestión pública

Una competencia más dura, el despido de personal con bajo desempeño, el pago basado en el desempeño y la prioridad en resultados medibles son algunos de los ejemplos más comunes de principios de estilo corporativo en educación (Sahlberg, 2016)

La estandarización, además, reduce la libertad y la flexibilidad en las escuelas y aulas. También desincentiva que los maestros experimenten, reduce el uso de enfoques pedagógicos alternativos y limita la toma de riesgos en las escuelas y aulas. De acuerdo a Sahlberg (2011b), incluso el desarrollo de estándares han sido incorporados a la vida de los profesores y estudiantes, determinando su subjetividad.

El foco en las matemáticas y lectura trae como consecuencia que estas disciplinas sean elevadas como objetivos principales de la mejora requerida en las reformas educativas nacionales. Esto a raíz de la creciente importancia de PISA. Asimismo, el rendimiento escolar, especialmente el aumento del rendimiento de los estudiantes, está íntimamente relacionado con los procesos de evaluación, inspección y recompensa o castigo de las escuelas y los maestros (Sahlberg, 2016).

La elección de la escuela se manifiesta a través de la aparición de escuelas privadas donde los padres pagan la matrícula por la educación de sus hijos, conduciendo a la privatización de las escuelas públicas y confiando en que la competencia por atraer estudiantes es la manera más productiva de mejorar la calidad de la educación (Lipman, 2004, 2011); Pino, 2014; Sahlberg, 2011a; Sahlberg, 2016).

2.2- GERM y National Large-Scale Assessments (NLSAs)

De acuerdo a lo que plantean Verger et al. (2019) los elementos que caracterizan a GERM pueden sintetizarse en tres principalmente: rendición de cuentas, estandarización y autonomía-descentralización. De acuerdo a lo que plantean los autores las evaluaciones a gran escala (*NLSA: national large-scale assessments*) son el instrumento político que permite reunir como un gran paquete de reformas coherente los principios que promueve GERM. Desde esta perspectiva, las evaluaciones a gran escala permiten monitorear la estandarización del curriculum y la redición de cuentas. Las características en detalle se presentan en la Tabla 2.

De esta manera, el *accountability* se basa en la medición del aprendizaje de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas (*Test Based Accountability*), lo que implica la alteración de las relaciones de poder dentro de los sistemas educacionales. Siendo el Estado quien tiene la capacidad, a través de estas evaluaciones, de controlar y monitorear el sistema educacional (Verger & Parcerisa, 2018).

Tabla 2 - Rol de las NLSAs en GERM (Verger et al., 2019).

Principios de GERM	Definición y política principal	Rol de las evaluaciones nacionales
Estandarización	Prescripción de un curriculum nacional y establecimiento de estándares de calidad	Evaluaciones nacionales son empleadas para asegurar que las escuelas logren y adhieran a estándares de aprendizaje evaluables
Descentralización	Transferir las competencias y autoridad desde el gobierno central a los niveles	Evaluaciones nacionales son empleadas como medida de control de autoridades estatales, regionales, provinciales y

	administrativos menores	locales
Accountability	Devolución de la administración y/o responsabilidades pedagógicas a directores y escuelas	Las evaluaciones nacionales solían gobernar a distancia un rango de proveedores autónomos a través de los principios de gestión basada en resultados
	Actores educacionales con hechos responsables por sus acciones/resultados a través de la evaluación vinculada con consecuencias	<p>Accountability administrativo</p> <p>Accountability de mercado</p>

El crecimiento las evaluaciones a gran escala y el *accountability* a través de las evaluaciones estandarizadas se han expandido producto de que son económicamente convenientes y lo maleable semánticamente que resultan estos instrumentos políticos. Además, la responsabilidad asociada a los resultados es percibidos como una forma efectiva de potenciar la calidad en la educación, la transparencia y la meritocracia. Sumado al desarrollo internacional de evaluaciones (PISA, TIMMS o PIRLS) han fomentado el desarrollo de NLSAs (Rizvi y Lingard, 2010; Verger et al., 2019).

Sobre este aspecto resulta relevante considerar que para estas reformas la evaluación, tanto la desarrollada a nivel internacional como la que se desarrolla a nivel local, tienen una injerencia sobre el desarrollo de los sistemas educativos. Al respecto Verger & Parcerisa (2018), sostienen que uno de los principales elementos para el control y vigilancia sobre el sistema educativo lo constituye la evaluación, específicamente la que se vincula con la rendición de cuentas. De esta manera, a través de la evaluación es posible ejercer el poder a distancia, reformando no tan solo la forma de evaluar, sino que, además, lo que se enseña y cómo se enseña.

Ahora bien, lo que potencian NLSAs es la conjunción de los elementos que componen GERM en un solo paquete. Es decir, el *accountability*, la estandarización, la descentralización y autonomía, toman mayor fuerza a través del desarrollo de las evaluaciones, en la medida que permite monitorear el curriculum estandarizado y permiten mantener a las escuelas, directores y profesores responsables por los resultados (Verger et al., 2019).

2.3- Evidencias sobre GERM

En cuanto a la evidencia de GERM en los resultados educativos, la promesa de la mejora a través de la aplicación de sus principios queda en deuda. Al respecto, Sahlberg (2016), sostiene que no hay evidencia que sostenga que los países que han adoptado este enfoque mejoren sus resultados. Confiar en los principios de mercado no es el camino para incrementar el desempeño de los estudiantes. En segundo lugar, los resultados que logran los estudiantes están vinculados con la equidad de los sistemas educativos. En tercer lugar, la elección escolar y el fomento de la competencia no mejora el desempeño de los estudiantes, sino que más bien repercute en el aumento de la segregación de los sistemas educativos.

Evidencias recientes muestran que, si bien la privatización no es parte de GERM, es el elemento clave que la provoca tanto en Europa (Winchip et al., 2019), como en Chile (Carrasco & Gunter, 2019). Asimismo, O'Leary & Wood (2019), al evaluar el impacto de GERM en el Reino Unido, sostienen que la dependencia de indicadores de desempeño como "evidencia", es un obstáculo para la creatividad e investigación pedagógica, dificultando la creación de nuevos conocimientos sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Ellis et al. (2019), por su parte, muestran que la retórica empleada por reformistas neoliberales para la implementación del GERM en Inglaterra, se caracteriza por la innovación como elemento clave para enfrentar los desafíos sociales, siendo este discurso un recurso falaz para abordar los problemas educativos y sociales complejos.

Finalmente, Fuller (2019), aborda la resistencia de los directores de escuelas inglesas a las reformas neoliberales a través de GERM. Su resistencia tomó muchas formas como "cotidiana" o formas ocultas y abiertas de resistencia. Asimismo, Fu & Clarke (2019), examinan la agencia moral de un grupo de profesores en China, los cuales como forma de resistencia se enfocan en la enseñanza, en el desarrollo de conocimiento para y sobre la enseñanza y dirigen a los estudiantes a convertirse en personas morales. Aunque se reconocen las presiones externas sobre la autonomía de los docentes, su agencia moral está determinada por el compromiso con los estudiantes.

3. Sistema Educativo Chileno Ygerm

El sistema educativo chileno ha vivido diferentes transformaciones siendo una de las más relevantes la ocurrida dentro del golpe de Estado (11 de septiembre de 1973). Durante este periodo que extendió durante 17 años hasta el retorno a la democracia en 1990, se implementó una gran transformación del sistema educativo siendo orientado bajo los principios del neoliberalismo por un grupo de economistas conocidos como los "*chicago boys*". Un primer aspecto que fue modificado fue la comprensión de la educación como un derecho asegurado por el Estado a un bien de consumo, por el cual los padres y/o apoderados son quienes deben velar por este

servicio (Chile, 1974; Chile 1980; Pino, 2015).

Consecuente con el planteamiento anterior, el Estado comenzó un proceso de descentralización de la educación, denominado “municipalización”. Este proceso, desarrollado en el año 1979, consistió en la descentralización de la administración de las escuelas públicas, trasladándose a las municipalidades (administraciones locales) su administración y gestión interna. Al mismo tiempo, la provisión de la educación se amplió a privados, los que con muy bajas exigencias podían fundar y administrar escuelas financiadas por el Estado. En este contexto, se crearon tres tipos de escuelas: las municipales (administradas por las municipalidades) y las particulares subvencionadas (administradas por privados) financiadas por el Estado y; las escuelas particulares (administradas por privados), sin subsidio estatal (Donoso & Donoso, 2009).

Al mismo tiempo, el financiamiento por parte del Estado tanto a las escuelas municipales y particulares subvencionadas, fue diseñado como un subsidio por alumno (voucher). La introducción del voucher, fue concebido como una manera de aumentar las opciones educacionales de las familias, y al mismo tiempo, mejorar la educación a través de la competencia entre los establecimientos por atraer alumnos (Mizala & Torche, 2013) Junto con la política del voucher, desde el año 1993 las escuelas que reciben subvención por parte del Estado tienen la posibilidad de cobrar un aporte extra a los apoderados. En otras palabras, el hecho de pagar refuerza el rol de clientes de los padres, exigiendo calidad por el servicio entregado (Corvalán, 2003).

Las políticas introducidas referentes al financiamiento de la educación, tanto por parte del Estado (vía voucher) como por parte de los padres (copago), condujo a una explosión de escuelas particulares subvencionadas que adscribieron al sistema del financiamiento compartido, pasando de 2,4% en el 1993, a 93% en el año 2000.

3.1- El rol del SIMCE

Como Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) fue denominado este nuevo dispositivo creado en 1988 con dos objetivos principales: entregar información respecto de la calidad de las escuelas a los padres para que escojan una escuela para sus hijos y poder controlar la calidad de la educación a nivel nacional (Meckes & Carrasco, 2010). El SIMCE, tal como fue diseñado por los reformistas neoliberales, fue uno de los elementos claves para potenciar la mercantilización de la educación. En este sentido, el SIMCE se fue el principal mecanismo para objetivar los resultados educativos de las instituciones educativas, estableciendo jerarquías de desempeño entre las escuelas o rankings donde anualmente se presentan sus resultados.

A través del SIMCE el Estado chileno proveería de información acerca de la calidad de cada escuela para que los padres pudieran tomar la decisión de escoger una escuela para sus hijos. Al respecto, Connell (2013), señala que una de las principales técnicas utilizadas por los reformistas neoliberales para transformar la educación en una mercancía consiste en limitar su acceso. Concretamente limitar el acceso a las escuelas de mayor calidad (o de mejores resultados). En este caso, se logra racionalizar la

educación. Por lo tanto, lo que se vende es un privilegio que otros no pueden tener. De esta manera, los logros educativos parecen ser legítimos, debido a que son resultados de lo que han podido pagar o de la educación a la que han podido acceder.

La presión por obtener mejores resultados en el SIMCE condujo a que las escuelas principalmente subvencionadas introdujeran una serie de pruebas de ingreso a los nuevos postulantes (Elacqua y Santos, 2013; Treviño, et al., 2011; Carrasco et al., 2014).

Es importante destacar que el sistema educativo chileno indirectamente incentiva a los establecimientos a seleccionar a los estudiantes para lograr mejores resultados en la prueba SIMCE. Debido a lo anterior, las escuelas compiten por captar a los mejores estudiantes y de mayor nivel socioeconómico, por lo tanto, son el cliente objetivo que debe ser captado para ser educado. Adicionalmente, las escuelas subvencionadas han competido por atraer a los mejores estudiantes de escuelas públicas (municipalizadas), dando origen a un éxodo de estudiantes de clase media del sector público al sector privado (Hsieh & Urquiola, 2006).

Si bien la ley vigente prohibía la selección, el sistema de rendición de cuentas a través del SIMCE, tiende a incentivar y propiciar la selección por los incentivos, consecuencias e instrumentos de presión que aplica. Desde este punto de vista, la comprensión de la educación en términos de mercado impulsa la competencia entre las familias y las escuelas, puesto que se considera la competencia como el dinamizador de todo el sistema y su consecuencia lógica es la marginación de los estudiantes con menor capital cultural de los establecimientos con mejor desempeño (García-Huidobro, 2009; Pino et al., 2016).

3.2- Consecuencias sobre el sistema educativo

A más de 30 años de la introducción de las reformas al sistema educativo chileno, se han destacado logros como consecuencias negativas. Uno de los principales logros ha sido la masificación del sistema educativo, alcanzando altos niveles de cobertura, tanto en enseñanza básica (primaria) como media (secundaria). No obstante, la organización del sistema educativo chileno, con proveedores públicos y privados (Drago & Paredes, 2011), con un voucher para los padres y con financiamiento compartido, con un sistema de medición de la calidad, con un sistema orientado a la rendición de cuentas y organizado bajo los principios del mercado, condujo a fragmentar el sistema educativo de acuerdo a nivel socioeconómico de sus familias y la capacidad de pago de los padres (García-Huidobro, 2007; Treviño et al., 2011; Valenzuela et al., 2013).

A partir de lo anterior, los resultados de SIMCE muestran una alta correlación con el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes. En este contexto, las escuelas públicas (municipales) han sido las mayormente estigmatizadas, deteriorándose la imagen de la educación pública como de mala calidad por sus resultados SIMCE.

En este contexto, la evidencia empírica señala que el uso de los resultados y la implicancia que han tenido sobre la ciudadanía, han transformado y conducido a

instalar un discurso acerca de la estigmatización de todo lo público y la sobrevaloración de lo privado (Docencia, 2014; Inzunza, 2014).

En síntesis, entre los efectos negativos destacan: **i.** el fomento a la competencia entre escuelas a partir de la publicación de los resultados SIMCE, y la consecuente estigmatización de las escuelas; **ii.** prácticas que promueven la exclusión y segregación escolar, como la discriminación de los alumnos más vulnerables en la selección o en la rendición de la prueba, o abandono de la escuela; **iii.** el empobrecimiento del trabajo profesional docente y el estrechamiento del currículum (Revista Docencia, 2009; Arredondo, 2019); **iv.** el malestar y el agobio de las comunidades escolares frente a los valores y principios que promueve el SIMCE, como el éxito o fracaso educativo en función del resultado de una prueba.

3.3- Tensiones, debates y reformas de la educación en Chile

Las consecuencias observadas en el ámbito educativo diagnosticadas desde la académica se han sumado a las expresiones de la ciudadanía en contra de la mercantilización en la educación. Es así como durante el año 2006 se gestó uno de los movimientos sociales más grandes desde el retorno a la democracia en Chile. Fue denominado como la “Revolución Pinguina” (Bellei et al., 2010), debido a que los actores principales de este movimiento fueron alumnos de enseñanza secundaria, a los que se sumaron los estudiantes universitarios y sus familias, quienes denunciaron y exigieron cambios a los principios que dieron forma al sistema educativo en el país por más de 30 años.

Fruto de esta manifestación ciudadana, el sistema educativo chileno entró en debate, en torno al sistema educativo que Chile necesita. Dentro de los proyectos sancionados que han entrado en vigencia se pueden destacar tres principalmente, la Ley de Aseguramiento de la Calidad N° 20.529 del 2011, la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 del 2015 y la Ley de la Nueva Educación Pública N° 21.040 del 2017, que implica una de las más grandes transformaciones del sistema educativo desde el retorno a la democracia (Bellei, 2018). A pesar de aquello, persisten elementos anteriores que cuentan con vigencia legal y con una estructura gubernamental que afirma su funcionamiento. Uno de estos corresponde a la Agencia de la Calidad de la Educación y, dentro de ella, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

La Ley de Aseguramiento de la Calidad, tiene como principal foco evaluar la calidad de cada establecimiento educacional, por medio de la aplicación del SIMCE. A partir de los resultados, la ley señala se procederá a su “ordenamiento” donde se clasificará a las escuelas de acuerdo a sus resultados. Aquellas que sean clasificadas como escuelas con desempeño insuficiente, corren el riesgo de perder el reconocimiento oficial del Estado y, consecuentemente deberán ser cerradas por falta de financiamiento, siendo las mismas escuelas las responsables por el desempeño asimismo como del incremento de los resultados de calidad (Falabella, 2015).

Por otra parte, la Ley N° 20.845 de “Inclusión Escolar que regula la administración de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y

prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”. Propone garantizar la educación como un derecho, específicamente para que los niños y jóvenes que asisten a establecimientos educacionales subvencionados por el Estado reciban una educación de calidad. Dentro de esta iniciativa destaca la libertad de elección para que las familias escojan el establecimiento en base al proyecto educativo que más se acomode a sus expectativas, sin que dependa de la capacidad económica de las familias; elimina el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, lo que implica que todos los recursos públicos sean invertidos en mejorar la calidad de la educación que reciben los estudiantes y; pone fin a la selección arbitraria (por rendimiento académica u otros tipos de discriminación arbitraria, con la finalidad de que los padres y apoderados puedan escoger con libertad la escuela y el proyecto educativo que prefieran para sus hijos.

Finalmente, la Nueva Ley de Educación Pública que modifica prácticamente por complejo la orgánica del sistema educativo, no deja en claro el rol del SIMCE y de la clasificación de las escuelas en base a sus resultados. De acuerdo a Bellei (2018):

En rigor, la NEP no crea una propuesta pedagógica ni curricular específica para la educación pública, no fue su propósito hacerlo; tampoco modifica aspectos como el excesivo énfasis en las evaluaciones estandarizadas de los alumnos y las escuelas — particularmente el SIMCE—, tan criticadas por servir como mecanismos de jerarquización, control de calidad, distribución de incentivos y sanciones para las escuelas y los docentes (p.201).

Lejos de lograr un consenso a nivel nacional el sistema educativo en Chile se encuentra tensionado por un lado por las reformas basadas en la rendición de cuentas (en base al SIMCE y ordenación) y, por otro lado, en aquellas reformas basadas en una comprensión diferente de los principios del libre mercado.

4. Discusiones Horizonte de Germ Enchile

De acuerdo a lo planteado en el análisis del desarrollo de los sistemas educativos a nivel internacional, se evidencia que existen una serie de tendencias que han permeado a los sistemas educativo a nivel local, en este caso a Chile. GERM, se ha aplicado en Chile con cada una de sus particularidades (Sahlberg, 2011a), siendo el eje de estas reformas el SIMCE como el instrumento que organiza la totalidad de las reformas implementadas (Verger et al.,2019).

A raíz de la fuerza del SIMCE que ha permanecido instalado desde su creación en el año 1988 como el instrumento que ha dinamizado la competencia entre las escuelas que conforman el sistema educativo. Hasta antes de la promulgación de la Ley de Inclusión, la competencia se presentaba entre escuelas públicas, privadas con financiamiento del Estado y privadas. Luego de la promulgación de Ley de Inclusión, esta competencia no se ha reducido, ni las consecuencias y recompensas por los

resultados obtenidos, incluso hasta el día de hoy escuelas con bajos resultados pueden ser cerradas (Pino, 2015).

El nuevo ordenamiento que se ha generado en función de la Ley de Educación Pública, si bien se reconoce como una de las más grandes transformaciones del sistema educativo desde el retorno a la democracia (Bellei, 2018) y que sienta la bases para la revitalización de la educación pública, deja abierta la posibilidad para que GERM tenga aun vigencia.

De esta manera, GERM, continúa siendo una tendencia que se aplica al sistema educativo chileno. Al no eliminar o modificar el SIMCE queda abierta la posibilidad a la estandarización, la evaluación externa, el control, el foco en lenguaje y matemáticas y el fomento de la competencia entre las escuelas.

Referencias

ARREDONDO, E. El significado del simce para los estudiantes : entre la diferenciación y la responsabilidad por los resultados. **Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica**, v. 21, p. 62–87, 2019.

AU, W. High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. **Educational Researcher**, v. 36, n. 5, p. 258–267, 2007. Disponible em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X07306523>

BALL, S. J. Global Education Inc.: **New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary**. London: Routledge, 2012.

BELLEI, C. **La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización**. Santiago: Universidad de Chile. 2018.

BELLEI, C.; CONTRERAS, D.; VALENZUELA, J. **Ecos de la revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional**. 2010.

BERLINER, D. Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. **Cambridge Journal of Education**, v. 41, n. 3, p. 287–302, 2011.

CARRASCO, A.; GUNTER, H. M. The “private” in the privatisation of schools: the case of Chile. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 67–80, 2019. Routledge. Disponible em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522035>

CONNELL, R. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. **Critical Studies in Education**, v. 54, n. 2, p. 99–112, 2013. Disponible em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17508487.2013.776990>

CORVALÁN, J. El financiamiento compartido en la educación subvencionada chilena. Apuntes a partir de los resultados de una investigación. **Persona y sociedad**, v. 17, n. 1, p. 213–230, 2003.

DARLING-HAMMOND, L. Race, inequality and educational accountability: The irony of “No Child Left Behind”. **Race Ethnicity and Education**, v. 10, n. 3, p. 245–260, 2007.

DOCENCIA, R. De las políticas de estandarización al aula: Una comunidad que resiste. **Revista Docencia**, v. 52, p. 52–63, 2014.

DONOSO, S.; DONOSO, G. Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 17, n. 64, p.421–448, 2009.

DRAGO, J.; PAREDES, R. La brecha de calidad en la educación chilena. **Revista CEPAL**, p. 167–180, 2011.

ELLIS, V.; STEADMAN, S.; TRIPPESTAD, T. A. Teacher education and the GERM: policy entrepreneurship, disruptive innovation and the rhetorics of reform. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 101–121, 2019. Routledge. Disponible em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522040>

FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 699–722, 2015.

FLORES, C.; CARRASCO, A. **(Des)Igualdad de oportunidades para elegir escuela: preferencias, libertad de elección y segregación escolar**. Santiago: Espacio Público, 2013.

FU, G.; CLARKE, A. Teachers’ moral agency under neo-liberal influences: what is educationally desirable in China’s curriculum reform? **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 51–66, 2019. Routledge. Disponible em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1524205>

FULLER, K. “That would be my red line”: an analysis of headteachers’ resistance of neoliberal education reforms. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p.31–50, 2019. Routledge. Disponible em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522042>

FULLER, K.; STEVENSON, H. Global education reform: understanding the movement. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 1–4, 2019. Routledge. Disponible em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso c. **Revista Pensamiento Educativo**, v. 40, n. 1, p. 65–85, 2007. Disponible em: [file:///C:/Users/cf16429/Chrome Local Downloads/399-897-1-PB.pdf](file:///C:/Users/cf16429/Chrome%20Local%20Downloads/399-897-1-PB.pdf)

HARDY, I. Measuring, monitoring, and managing for productive learning? Australian insights into the enumeration of education. **RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, v. 10, n. 2, p. 192–208, 2017.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; S. MOORE, S.; MANNING, S. **Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

HSIEH, C. T.; URQUIOLA, M. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. **Journal of Public Economics**, v. 90, n. 8–9, p. 1477–1503, 2006.

INZUNZA, J. Estandarización en educación: anatomía de una deformación. **Docencia**, v. 52, p. 4–13, 2014.

JONES, B. D. The Unintended Outcomes of High Stakes Testing. **Journal of Applied School Psychology**, v. 23, n. 2, p. 65–86, 2007. Disponible em:
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J370v23n02_04

KEDDIE, A.; MILLS, M.; PENDERGAST, D. Fabricating an identity in neo-liberal times: Performing schooling as “number one”. **Oxford Review of Education**, v. 37, n. 1, p. 75– 92, 2011.

KLENOWSKI, V.; WYATT-SMITH, C. The impact of high stakes testing: The Australian story. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, v. 19, n. 1, p. 65– 79, 2012.

LINN, R. L. A Century of Standardized Testing: Controversies and Pendulum Swings. **Educational Assessment**, v. 7, n. 1, p. 29–38, 2001. Disponible em:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=4792721&site=ehost-live>

LIPMAN, P. **High stakes in education: Inequality, globalization, and urban school reform**. New York: Routledge, 2004.

LIPMAN, P. Beyond accountability: Toward schools that create new people for a new way of life. **The critical pedagogy reader**. p.364–383, 2009. New York: Routledge.

LIPMAN, P. Neoliberal education Restructuring: Dangers and Opportunities of the Present Crisis. **Monthly Review**, v. 63, n. 03, p. 162–176, 2011.

MECKES, L.; CARRASCO, R. Two decades of SIMCE: an overview of the National Assessment System in Chile. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 17, n. 2, p. 233–248, 2010. Disponible em:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09695941003696214>

MIZALA, A.; TORCHE, F. ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos? **Documento de Referencia 09**, 2013. Disponible em:
www.espaciopublico.cl

MOON, T. R.; BRIGHTON, C. M.; CALLAHAN, C. M. State standardized testing programs: Friend or foe of gifted education? **Roeper Review**, v. 25, n. 2, p. 49–60, 2003

O'LEARY, M.; WOOD, P. Reimagining teaching excellence: why collaboration, rather than competition, holds the key to improving teaching and learning in higher education. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 122–139, 2019. Routledge. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1524203>

PINO-YANCOVIC, M. Parent's defense of their children's right to education: Resistance experiences against public school closings in Chile. **Education, Citizenship and Social Justice**, v. 10, n. 3, p. 254–265, 2015.

PINO, M. Los valores que sustentan al SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. **Docencia**, n. 52, p. 14–29, 2014.

PINO, M.; OYARZÚN, G.; SALINAS, I. Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. **Cadernos CEDES**, v. 36, n. 100, p. 337–354, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00337.pdf>. Acesso em: 4/4/2017.

POLESEL, J. DULFER, N. TURNBULL, M. The experience of education: The impacts of high stakes testing on school students and their families. **Retrieved from**. January, p. 1–16, 2012. Disponível em: https://www.whitlam.org/data/assets/pdf_file/0010/409735/High_Stakes_Testing_An_Educators_Perspective.pdf

POLESEL, J.; RICE, S.; DULFER, N. The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. **Journal of Education Policy**, v. 29, n. 5, p. 640–657, 2014.

REVISTA DOCENCIA. Estandarización educativa en Chile: Un Peligroso Hábito. **Revista Docencia**, v. 38, p. 4–17, 2009.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. London: Routledge, 2009.

SAHLBERG, P. Education reform for raising economic competitiveness. **Journal of Educational Change**, v. 7, n. 4, p. 259–287, 2006.

SAHLBERG, P. Rethinking accountability in a knowledge society. **Journal of Educational Change**, v. 11, n. 1, p. 45–61, 2010.

SAHLBERG, P. The Fourth Way of Finland. **Journal of Educational Change**, v. 12, n. 2, p. 173–185, 2011a.

SAHLBERG, P. **Finnish lessons 2.0**: what can the world learn from educational change in finland? New York, 2011b.

SAHLBERG, P. **How GERM is infecting schools around the world?** Disponível em: <https://pasisahlberg.com/text-test/>

SAHLBERG, P. **The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. The Handbook of Global Education Policy**. p.128–144, 2016.

STOBART, G. **Testing times: The uses and abuses of assessment.** New York: Routledge, 2008.

STROMQUIST, N. P. **Las pruebas estandarizadas y la promesa del progreso académico** Key words. , v. 10, p. 115–127, 2017.

TREVIÑO, E.; SALAZAR, F.; DONOSO, F. ¿Segregar o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación. **Docencia**, n. 45, p. 34–47, 2011.

VALENZUELA, J. P.; VILLALOBOS, C.; GOMEZ, G. Segregacion y polarizacion en el sistema escolar chileno y recientes tendencias: ¿Que ha sucedido con los grupos medios? **Espacio Publico**, 2013.

VERGER, A.; NOVELLI, M.; ALTINYELKEN, H. K. Global education policy and international development: A revisited introduction. *In*: VERGER, A.; NOVELLI, M.; ALTINYELKEN, H. K. **Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies.** 2018, p.1–34. Disponible em: <http://www.bloomsbury.com/uk/global-education-policy-and-international-development-9781441143907/>

VERGER, A.; PARCERISA, L. Test-Based Accountability and the Rise of Regulatory Governance in Education: A Review of Global Drivers. *In*: A. Wilkins; A. Olmedo (Orgs.); **Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research.** London: Bloomsbury, 2018, p.1–20.

VERGER, A.; PARCERISA, L.; FONTDEVILA, C. The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 5–30, 2019. Routledge. Disponible em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>

WINCHIP, E.; STEVENSON, H.; MILNER, A. Measuring privatisation in education: methodological challenges and possibilities. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 81–100, 2019. Routledge. Disponible em: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1524197>

ACTUALIDAD DE LAS NORMATIVAS QUE REGULAN LA EVALUACIÓN Y LAS PRODUCCIONES TEÓRICAS QUE CIRCULAN DE LA ESCUELA SECUNDARIA DE ARGENTINA*

Nelson David Agüero
Silvia Marcela Martinez

1. Introducción

El presente artículo analiza la Actualidad de normativas que regulan la evaluación y las producciones teóricas que circulan de la escuela secundaria de Argentina. Se hace foco en el estado del arte y las políticas educativas que regulan la evaluación y su relación.

Se sostiene un enfoque crítico e interpretativo, profundizando en las relaciones entre normativas de evaluación y las producciones teóricas que circulan de la escuela secundaria. Como resultados parciales, encontramos en las normativas conceptos como calidad, evaluación permanente, para verificar, controlar periódica, docente y la economía de la educación. Las investigaciones develan producciones sobre políticas de evaluaciones cuantitativas y críticas. Otras presentan análisis, sobre los operativos de evaluación. Las conclusiones parciales a las que se arriba tienen que ver más con preguntas que surgen de la interpretación del trabajo, es decir, ¿las producciones teóricas, estarán siendo funcionales de alguna manera a las políticas evaluativas que llevan adelante los gobiernos de turno?

El trabajo se encuentra dentro del marco de la tesis doctoral que tiene el nombre, “La evaluación institucional en el marco de la política educativa nacional de evaluación de la Argentina. Referencia especial de la escuela secundaria de la provincia del Neuquén”. La misma se encuentra en la etapa de análisis del estado del arte y las políticas educativas que regulan la evaluación institucional de la escuela secundaria. Por otro lado el doctorado depende del departamento de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Rio Negro, Argentina.

El presente trabajo realiza una aproximación descriptiva del estado actual de las normativas que regulan la evaluación en la escuela secundaria de la provincia de Neuquén, Argentina y en paralelo, las producciones teóricas que circulan en el ámbito académico sobre el estudio de la evaluación en dicho nivel desde los años 90` hasta la actualidad.

* DOI - 10.29388/978-65-86678-87-1-0.f.46-53

2. Fundamentación del Problema

El objetivo del trabajo tiene que ver con la descripción de las normativas que regulan la evaluación en la escuela secundaria y las investigaciones que circulan en el ámbito académico sobre dicha temática, a nivel jurisdiccional dentro del marco normativo nacional.

El marco nacional que regula la política pública educativa es la Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en el año 2006 en la República Argentina, en ese entonces se instituye el Nivel Medio y lo consagra en carácter de obligatorio y por ende, exige implementar una política que debe promover la universalización de la escuela secundaria garantizando el acceso, la permanencia, el reingreso y el egreso de las y los adolescentes y las y los jóvenes de todo el país.

Ya a nivel provincial recién en diciembre del 2014 se aprueba la Ley Orgánica de Educación de la provincia del Neuquén N° 2.945 que también da un marco normativo a la escuela secundaria en simetría con las políticas educativas a nivel nacional.

Al hablar de evaluación, no se puede dejar de lado su relevancia e impacto que tuvo en la escuela secundaria en los años 90' y su continuidad, a pesar de las transformaciones realizadas en el inicio del siglo XXI y en la actualidad.

Los distintos planteos al neoliberalismo de la década de los años 90' han sido de diferentes posturas, pero casi todas estuvieron en contra y generaron resistencia, por el enfoque ideológico y político que en ese entonces le dio el gobierno de turno. Hoy podemos decir que todavía sigue en vigencia la existencia de políticas de corte neoliberal en gobiernos de turno de América Latina.

En la Argentina de la época de los años 90' llega el ajuste y con nuevas reformas sobre el sistema educativo, desplazándose el Estado como garante de la educación para darle el lugar al sector privado. A raíz de las exigencias de los organismos internacionales y las nuevas reformas, la evaluación empieza a tener un protagonismo cada vez mayor en relación a otros aspectos fundamentales de la educación. Como complemento a las intervenciones cada vez mayores de parte del Estado sobre la educación en relación al control y con ese avance, cobra relevancia el concepto de calidad educativa, alegando que el sistema educativo imperante de esa década, estaba en decadencia, necesitando un cambio profundo. Esto dio lugar a que el sector privado empezara a incursionar en el área de la educación, como también lo realizó en la salud y otras áreas.

Las regulaciones Estatales de Jurisdicción Nacional y Provincial sobre la evaluación en la escuela secundaria fue y es prioridad para los estamentos nacionales y provinciales, y esto lo podemos observar ya desde principios de 1990 con gobierno neoliberal, recorriendo posteriormente con otros gobiernos hasta llegar a la actualidad profundizándose un neoliberalismo exacerbado.

En esta línea regulatoria de la evaluación en la secundaria y partiendo del ámbito nacional, en el año 1993 se promulga la Ley Federal de Educación N°24.195,

luego en el año 2005 se crea la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058, que también hace hincapié en la regulación de la evaluación de la escuela secundaria.

Como para dar un marco regulatorio a todo el sistema educativo del país, en el año 2006 se promulga la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 y en esta norma se instituye como obligatoria la Escuela Secundaria.

Para seguir regulando las transformaciones educativas, también se crea la Ley Nacional de Incremento en Educación Nº 26.075, que también haría fuerza sobre la evaluación en la distribución de los recursos a las escuelas.

También debemos decir que el interés por controlar, regular, medir las instituciones educativas en todas sus dimensiones, se crea la Resolución Nº 84/09 que regula los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, con su Anexo I, esta norma emana del Consejo Federal de Educación, también ese mismo año y desde el mismo organismo surge la Resolución Nº 79/09 con el Plan Nacional de Educación Obligatoria y su Anexo.

I.

Ya entrando en el gobierno de Macri, se crea la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 280/16 que habla del “Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa”. En este gobierno también surge la Resolución del CFE Nº 315 en el año 2017 ocupándose sobre la Caja de herramientas de instrumentos de autoevaluación institucional. Por último ese mismo año se crea la Resolución del CFE Nº 330 aprobando los Documentos y Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario teniendo su impronta evaluadora.

Como cierre de esta primera etapa se crea en el año 2017 el Documento con el nombre de Secundaria Federal 2030 y su régimen Académico de la Educación Secundaria Obligatoria.

En un segundo orden a nivel jurisdiccional también es relevante la evaluación, ya que la misma tiene su lugar en las distintas normativas, la Ley Orgánica de Educación de la Provincia del Neuquén Nº 2.945 sancionada en el año 2014.

La Resolución Provincial Nº 1542 del año 2005, habla del Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción para los alumnos/as de las escuelas secundarias de la provincia de Neuquén.

Por último con la aprobación de la Resolución Nº 151 del año 2010 que habla del nuevo Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción en la escuela secundaria dejando sin efecto la norma Nº 1542 del 2005. Así queda conformado hasta el momento el mapa que regula la evaluación de la escuela secundaria del Sistema Educativo Neuquino.

Cuadro con las Normativas que regulan la Evaluación en la Escuela Secundaria en la Argentina, caso Neuquén.

Normativa	Título	Nº	Año	Artículos
Ley Nacional	Ley Federal de Educación	24.195	1993	Título IX. Art. 48 al 50. Título X. Art. 53 inc. l, k y o
Ley Nacional	Ley de Educación Técnico Profesional	26.058	2005	Título III. Capítulo I. Art. 10 inc. B Capítulo V. Art. 27 y 28 Título V. Capítulo V. Art. 45 inc. B
Ley Nacional	Ley de Incremento en Educación	26.075	2005	Art. 8 inc. a, b y c
Ley Nacional	Ley Nacional de Educación	26.206	2006	Título VI. Capítulo I. Art. 85 inc. D Capítulo III. Art. 94 al 99 Título X. Capítulo I. Art. 115. Inc. B Capítulo V. Art. 123. Inc. G Capítulo VI. Art. 126. Inc. E
Resolución del Consejo Federal de Educación	Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria	84	2009	Art. 43-44-45-47-48
Resolución del Consejo Federal de Educación	Plan Nacional de Educación Obligatoria	79	2009	Art. 27
Resolución del Consejo Federal de Educación	“Sistema de Evaluación Nacional de la Calidad y Equidad Educativa”	280	2016	Anexo I
Resolución del Consejo Federal de Educación	Caja de herramientas de instrumentos de autoevaluación institucional	315	2017	Anexo I

Resolución del Consejo Federal de Educación	Doc. Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del Nivel Secundario	330	2017	Anexo I y II
Documento Secundaria Federal 2030	Régimen Académico de la Educación Secundaria Obligatoria	-	2017	-
Resolución Provincial	Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción	1542	2005	Anexo Único
Resolución Provincial	Régimen de Calificación, Acreditación y Promoción	151	2010	Anexo Único
Ley Provincial	Ley Orgánica de Educación	2.945	2014	Titulo I. Art. 4 Cap. II Art. 15 Cap. R. Art. 24: g Cap. VI Art. 27: a-5

Fonte: Autoral

En lo que respecta a las producciones teóricas que circulan en el ámbito académico, podemos observar que los trabajos teóricos sobre la evaluación secundaria, tienen un interés por describir cómo impactan las evaluaciones en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, la intensificación del control de la promoción, repitencia, calificación y control del trabajo docente.

Otras producciones se enfocan en cómo impactan las evaluaciones estandarizadas nacionales en las instituciones educativas, sus actores que la componen y las prácticas escolares.

También encontramos con mayor cantidad producciones que hacen foco en la evaluación de la calidad educativa principalmente de las escuelas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último encontramos producciones teóricas donde analizan las políticas de evaluación en relación con las normativas y cómo estas impactan en los procesos escolares.

En este sentido podemos decir que hay una falta de investigaciones contextualizadas y situadas sobre la política de evaluación en la jurisdicción de Neuquén y las producciones teóricas están centradas mayormente en Universidades de la Ciudad de Bs As y muy pocas encontramos en el interior del país.

3. Metodología

El análisis que se realiza del trabajo es desde una perspectiva teórica crítica, para intentar visibilizar en la actualidad las regulaciones existentes sobre la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria y las producciones teóricas sobre dicha temática que circulan en el ámbito académico argentino.

El posicionamiento metodológico que se implementa en el trabajo es de carácter cualitativo y cuantitativo, es decir que se hace énfasis en un análisis de las relaciones y las cantidades por un lado de las normativas de evaluación que regulan las prácticas escolares. En este sentido, la recolección de las normativas fue suministrada por la página del Ministerio Nacional de Educación, el Ministerio Provincial de Educación, La Dirección Provincial de Evaluación y Supervisión del Nivel Secundario del Neuquén.

En este mismo sentido se realiza la indagación de las distintas producciones teóricas sobre la evaluación de las prácticas en la escuela secundaria y en este marco de análisis, nos preguntamos, qué relaciones existen o no entre ellas y las normativas que se llevan a cabo en las escuelas secundarias de la provincia de Neuquén. Este rastreo es producto de fuentes de FLACSO, de la Universidad Nacional de Luján y del soporte Google.

4. Resultados

Las producciones teóricas en el ámbito académico que circulan en la región, nos develan aportes sobre las políticas de evaluación a nivel macro, haciendo foco en análisis cuantitativos y críticas sobre las políticas adoptadas por los distintos gobiernos de turno. Otras presentan análisis, sobre los sistemas de evaluación internacionales como nacionales, desde los años 90' hasta la actualidad.

En relación a las normativas que regulan la evaluación en la escuela secundaria, desde un enfoque macro político, en el análisis aparece la relación entre calidad educativa y la evaluación, evaluación para mejorar la calidad, la evaluación permanente en todos los niveles, evaluación para verificar y controlar.

En este mismo sentido aparece la evaluación periódica de los sistemas educativos haciendo foco en la escuela y este control se lleva a cabo a través de la Creación de un sistema específico encargado de la evaluación a cargo del ejecutivo nacional a través del Consejo Federal de Educación (CFE).

Desde un enfoque micro y sobre un análisis de los derechos de la educación, podemos encontrar en las distintas regulaciones, que los y las estudiantes tienen derecho a ser evaluados y los padres a ser informados de los rendimientos de sus hijos.

Otro aspecto que aparece en las normativas es la evaluación del trabajo docente de sus saberes, según las cualificaciones del Consejo Federal de Educación.

En este marco la evaluación de la calidad de las ofertas educativas y la intervención en la evaluación.

Otro aspecto de este análisis surge de la relación de la evaluación con la economía de la educación, en este sentido será evaluada la educación para ver los gastos y costos de la misma y los datos suministrados por los organismos nacionales que realicen, será la distribución a cada provincia, como así también la eficiencia del gasto por sector.

Desde un análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la revisión de la problemática de la evaluación se toma como eje la calidad y los procesos de enseñanza para revertir el fracaso escolar producto de la evaluación como herramienta de evaluación.

Ya a nivel provincial podemos observar que el ejecutivo es el responsable de organizar las instituciones y en este sentido argumenta que cada institución debe realizar su autoevaluaciones para revisar sus prácticas pedagógicas y la gestión escolar.

En este sentido una resolución plantea una evaluación procesual y holística en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en el secundario.

5. Discusión

Las interpretaciones realizadas permiten abrir la discusión, en relación a la relevancia que dan los gobiernos y los investigadores/as a través de las producciones teóricas sobre la evaluación en la escuela secundaria, como control, y la importancia que cobran los operativos estandarizados de evaluación. Otro aspecto a discutir o mejor dicho a preguntarnos, es porqué se encuentran pocos registros sobre investigaciones situadas y cómo aún persisten estos trabajos centralizados, en ciudades grandes, especialmente Buenos Aires.

6. Reflexiones Finales

Las reflexiones parciales a las que se arriba este trabajo tienen que ver más con preguntas que surgen de la interpretación de la investigación, es decir, ¿las producciones teóricas, estarán siendo funcionales de alguna manera a las políticas evaluativas que llevan adelante los gobiernos de turno?

Referencias

Consejo Federal de Educación de la Argentina. **Base de Datos de Legislación Educativa**. Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/consejofederaleducacion>

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Argentina. FLACSO. **Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina**. Recuperado de:

<https://www.flacso.org.ar/>

Universidad Nacional de Lujan. **Centro de Documentación Educativo Lujan.**
Recuperado de <https://www.unlu.edu.ar>

Ministerio Nacional de Educación de la Argentina. **Ley Nacional de Educación Nº26.206.** Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion>

Ministerio Provincial de Educación de Neuquén. **Centro de Documentación e Información Educativa Alicia Pifarré (CeDIE).** Recuperado de:
<https://www.neuquen.edu.ar/>

O PAPEL DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) NA REFORMA GERENCIAL DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO NO BRASIL*

Thiago de Jesus Esteves
José dos Santos Souza

1. Introdução

O capítulo tem como objeto de análise o processo de transformação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em agência de avaliação da educação brasileira no contexto das reformas gerenciais implementadas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e aperfeiçoadas pelos governos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Roussef (2011-2016). Seu objetivo é evidenciar o papel do INEP na reforma gerencial da educação. A promulgação da Lei nº 9.394/1996, desencadeou o processo de definição de parâmetros de qualidade para nortear as políticas educacionais, de modo a induzir a adoção de mecanismos de coleta de dados e de estratégias sistêmicas de avaliação de desempenho escolar pelas instituições de ensino, tendo os princípios da Nova Gestão Pública como norteadores. Este processo significou a extensão da reforma gerencial para a gestão dos sistemas públicos de ensino. A reestruturação do INEP, além de readequar suas funções, elevou seu status para órgão público estratégico na reforma gerencial dos sistemas públicos de ensino. O conteúdo do artigo é parte dos resultados de um projeto investigativo mais amplo que se caracteriza por sistematizar uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de estudo documental cujos fundamentos teóricos e metodológicos se situam no materialismo histórico e dialético.

A década de 1970 foi marcada por uma nova crise do capitalismo mundial. Como resultado dessa crise, frações da classe burguesa promoveram uma ampla redefinição das políticas públicas, sobretudo, aquelas relacionadas a educação, saúde e renda, com o objetivo de reorientar o fundo público. Nesse contexto, desde o final da década de 1980, o campo educacional brasileiro vem passando por profundas transformações estruturais, que objetivam garantir a recomposição do capital (SOUZA, 2017). Tais mudanças vêm ocorrendo, principalmente, a partir de um processo de articulação entre frações do bloco no poder e o capital internacional. Nesse processo, tem sido notável a participação dos organismos internacionais – a exemplo da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Grupo Banco Mundial (GBM) e mais recentemente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – no estabelecimento de políticas educacionais, que visam em última instância a conformação da classe trabalhadora

* DOI - 10.29388/978-65-86678-87-1-0.f.54-67

por meio de uma pedagogia política do capital (LIMA, 2002; MACEDO, 2017; TOMMASI, 1996).

Com o objetivo de garantir a implementação do ideário da nova gestão pública, em meados da década de 1990, as frações da classe dominante que compunham o bloco no poder se articularam em torno de uma série de reformas estruturais que pudessem garantir a implementação do projeto político e pedagógico do capital. Para garantir a implementação desse projeto e capitanear tal empreitada era necessário um intelectual orgânico com legitimidade frente a classe trabalhadora e aos diferentes partidos que disputam a hegemonia em torno do campo educacional. Assim, foi sancionada a Lei nº 9.448/1997, que reestruturou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e tornou essa autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), no organismo responsável por regular os sistemas educacionais brasileiros, formulando, sistematizando e divulgando o projeto político e pedagógico do capital.

Nessa perspectiva, do ponto de vista metodológico, destacamos que este artigo é parte dos resultados de um projeto investigativo mais amplo que se caracteriza por sistematizar uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de estudo documental cujos fundamentos teóricos e metodológicos se situam no materialismo histórico e dialético. A propósito, após a realização do levantamento bibliográfico, realizado para verificar o tratamento dado pela literatura da área da educação ao papel do INEP na reforma gerencial do campo educacional brasileiro, chama nossa atenção, que apesar de sua relevância para a área educacional brasileira são poucos os trabalhos acadêmicos que se propõem a compreender o papel do INEP enquanto agência de avaliação das políticas educacionais.

2. Criação do Instituto Nacional de Pedagogia e Institucionalização da Política Educacional Brasileira

O Instituto Nacional de Pedagogia, foi criado durante a reforma burocrática do aparelho do Estado brasileiro empreendida pelo regime do Estado Novo, por iniciativa do ministro Gustavo Capanema e proposta do educador

Lourenço Filho, em meio a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública (SAVIANI, 2013). Para além de alterar a nomenclatura do Ministério da Educação e Saúde Pública, que passou a ser denominado como Ministério da Educação e Saúde, a sanção da Lei nº 378/1937, estabeleceu em seu Artigo 39 que:

Art. 39. Fica creado o Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos.

Paragrapho unico. Fica instituida, como parte integrante do Instituto Nacional de Pedagogia, a Commissão de Litetura Infantil, que terá por objectivo estudar o problema da literatura destinada ás crianças e aos adolescentes (BRASIL, 1937, s/p).

Mesmo sem estabelecer as atribuições do Instituto Nacional de Pedagogia, a Lei nº 387/1937 (BRASIL, 1937), instituiu uma estrutura organizacional mínima para o órgão ao criar sete cargos de Diretor padrão N. Apesar de formalmente criado, nenhuma medida foi tomada para efetivar a implantação desse órgão. Foi somente com a publicação do Decreto-Lei nº 580/1938, que o Instituto Nacional de Pedagogia, teve as suas atribuições definidas, bem como a nomenclatura alterada para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. O Decreto-Lei nº 580/1938, em seu artigo segundo, estabeleceu como competências do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; e f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à práticas pedagógicas.

Esta multiplicidade de funções, como indica Saviani (2012), se concentram, além da manutenção de intercâmbio com instituições educacionais do país e exterior, nas áreas de levantamento e guarda de documentação, inquéritos e pesquisas das instituições educacionais e das doutrinas pedagógicas, assistência técnica e divulgação de conhecimentos relativos à teoria e a prática pedagógica. Como salientam Mendonça e Xavier (2008), foi graças a essa variedade de funções que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos acabou se tornando “uma espécie de mini ministério, no interior do próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC)”. Tal afirmação, evidencia que desde a definição das suas funções em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos possuía um papel de destaque para a definição das políticas educacionais do governo federal.

Para dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, convidou o idealizador desse órgão, o educador paulista Manuel Lourenço Filho (1938-1946). Assim, em agosto de 1938, Lourenço Filho, membro da Associação Brasileira de Educação (ABE) e um dos expoentes do movimento Escola Nova no Brasil, toma posse como primeiro diretor-geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

A despeito da multiplicidade de funções atribuídas ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em contradição com os objetivos da reforma do aparelho do Estado em curso, nesse período, a sua estrutura organizacional era limitada, conforme Mariani (1982), ao diretor geral e três outros diretores que ocupavam algumas salas do Edifício Calabouço, então sede do Ministério da Educação e Saúde. Foi somente em 1943, com a inauguração da nova sede do Ministério da Educação e Saúde, o atual Palácio Gustavo Capanema – no qual ocupou o 10º andar – é que o

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos passou a contar com uma estrutura física condizente com as suas múltiplas funções.

Apesar dessas dificuldades, foi sob a direção de Lourenço Filho, que foram institucionalizadas duas funções que acompanham o INEP ao longo de sua história: atuar como formador de intelectuais afinados com o ideário do capital internacional e de difusor, na esfera do Estado, dos princípios, diretrizes e práticas da pedagogia política do capital. Esses elementos são materializados por meio da oferta de cursos de especialização e capacitação de professores, organização da biblioteca pedagógica, do serviço de documentação e legislação educacional brasileira, bem como pela criação em 1941, da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Para Mariani (1982), o objetivo da RBEP era divulgar os estudos e pesquisas realizados pelos pesquisadores do instituto, bem como outros considerados relevantes para a compreensão das questões educacionais no Brasil, bem como o pensamento pedagógico nacional e internacional.

Em outubro de 1945, com a deposição de Getúlio Vargas e o fim do regime do Estado Novo, Lourenço Filho foi substituído na Diretoria-Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos pelo advogado e educador piauiense Murilo Braga de Carvalho.

Durante a gestão de Murilo Braga de Carvalho (1946-1952), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos passou por significativas modificações, assumindo funções de órgãos que foram extintos ou incorporados a sua estrutura. Com essa reestruturação, foram agregadas novas funções, como as atribuições da extinta Diretoria do Ensino Primário e Normal e a administração dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, que incluía a construção de escolas em zonas rurais, áreas de colonização estrangeira e de fronteiras, o que levou a diretoria-geral a concentrar esforços em pesquisas sobre modelos de edifícios que fossem adequados para grupos escolares, escolas isoladas e escolas normais.

Foi criado ainda, um setor de Aperfeiçoamento do Magistério, com o objetivo de ofertar cursos de especialização com oferecimento de bolsas de estudo para professores primários do interior do país. A necessidade de centrar esforços nessas novas funções acabaram levando a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a preterir as atribuições relativas à promoção de pesquisas educacionais. Com isso, permaneceram sob incumbência do órgão apenas alguns serviços de documentação e a publicação de catálogos com oportunidades para a carreira do magistério (MARIANI, 1982).

2.1. O INEP nos anos de Anísio Teixeira

O prematuro falecimento de Murilo Braga de Carvalho, em um acidente aéreo quando estava a serviço do governo brasileiro, levou o ministro da educação e saúde, Ernesto Simões Filho, a convidar para o cargo de Diretor Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o responsável pela concepção e Secretário-Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, posteriormente

renomeada como Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Anísio Spínola Teixeira (SAVIANI, 2013; VIANA FILHO, 2008).

Quando foi convidado para assumir a Direção-Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o educador baiano Anísio Teixeira já possuía uma destacada carreira na área educacional no país e no exterior. Foi um dos principais teóricos do movimento da Escola Nova, sendo o responsável por introduzir o pensamento do pedagogo estadunidense John Dewey no país. Anísio Teixeira ocupou os cargos de Diretor-Geral da Instrução Pública do estado da Bahia (1924-1928), Diretor-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), Conselheiro de Educação Superior da UNESCO (1946-1947), Secretário da Educação do estado da Bahia (1947-1951) e Secretário-Geral da CAPES (1951-1964), função que acumulou com a Direção-Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1952-1964).

Anísio Teixeira se tornou o mais longo dirigente da história do INEP, tendo ocupado o cargo por 12 anos. Esse período foi marcado, segundo Bonamino, por “uma certa autonomia com relação ao poder político, que propiciava aos cientistas e educadores envolvidos a possibilidade de manter um distanciamento crítico das políticas oficiais” (BONAMINO, 2002, p. 115). Em seu discurso de posse, como Diretor-Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, proferido em 04 de julho de 1952, após apresentar um diagnóstico da situação em que se encontravam o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior do país, Anísio Teixeira relembrou do papel dessa instituição para a educação nacional e anunciou que as pesquisas educacionais passariam a ter destaque em sua gestão. Ainda em seu discurso de posse, Anísio Teixeira reconheceu que o papel que vinha sendo desempenhado pelo INEP estava aquém das atividades esperadas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, sobretudo, no tocante a melhoria da educação ofertada pelos sistemas educacionais nacionais. Por fim, Anísio Teixeira apresentou as diretrizes que norteariam sua gestão à frente desse órgão:

Até o momento, não temos passado, de modo geral, do simples censo estatístico da educação. É necessário levar o inquérito às práticas educacionais. Procurar medir a educação, não somente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdos e resultados reais obtidos. Tomados os objetivos da educação, em forma analítica, verificar, por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem a educação conseguindo atingi-los.

Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior (TEIXEIRA, 1952, s/p).

A importância dispensada aos levantamentos educacionais e a pesquisa social, foram dois aspectos significativos, que marcaram a gestão de Anísio Teixeira à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, sobretudo, o destaque para a pluralida-

de teórico-metodológica com que eram realizadas essas abordagens (BONAMINO, 2002).

Com o objetivo de ordenar o trabalho dos diversos setores existentes, Anísio Teixeira editou a Portaria nº 32, de 11 de novembro de 1953, que criou o Centro de Documentação Pedagógica. Tal centro foi constituído pela Seção de Documentação e Intercâmbio (SDI), Seção de Inquéritos e Pesquisas (SIP), Seção de Organização Escolar (SOE), Seção de Orientação Educacional e Profissional (SOEP) e a Biblioteca Pedagógica Murilo Braga (BP).

Com o propósito de dotar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos de uma estrutura nacional que permitisse a concretização dos objetivos estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 580/1938 e reafirmados em seu discurso de posse, Anísio Teixeira, atuou na concepção de um Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Para atender a essa finalidade, é editado o Decreto nº 38.460/1955, que instituiu o CBPE, juntamente com cinco Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, que se localizariam nas seguintes cidades: Rio de Janeiro (RJ), Recife (PE), Salvador (BA), São Paulo (SP), Belo Horizonte (MG) e Porto Alegre (RS).

O CBPE e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais acabaram incorporando as atividades de estudo e documentação, bem como a Campanha do Livro Didático (CALDEME), a Campanha dos Materiais de Ensino (CILEME) e a assistência técnica do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério, que até então eram desenvolvidos diretamente pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Para atuar como corpo dirigente desses centros, Anísio Teixeira escolheu, negociou e convenceu pessoalmente um renomado grupo de intelectuais reconhecidos, tanto nacional, como internacionalmente, a aceitarem participar desta empreitada (VIANA FILHO, 2008). Consideramos essa camada dirigente como intelectuais na concepção de Gramsci (1991), por entendermos que um dos objetivos essenciais do projeto do CBPE e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, era possibilitar a criação de diferentes camadas de intelectuais, que pudessem conceber políticas públicas voltadas para a conformação da classe trabalhadora e assim dar homogeneidade ao projeto de pedagogia política do capital. Os intelectuais orgânicos teriam, assim, o papel de garantir, tanto política como institucionalmente, o consenso em torno das ideologias do capital, visto que esses apresentam um poder de persuasão muito maior do que qualquer indivíduo ou grupo social isoladamente. Desse modo, por utilizar a legitimidade do Estado e de suas instituições, os intelectuais orgânicos coletivos acabam por ter maior legitimidade na disputa em torno do consenso do que os demais tipos de intelectuais.

Conforme indicado por Saviani (2012), a consolidação do CBPE e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, foram fundamentais para a alteração na concepção do próprio Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, pois as pesquisas e análises envolvendo as Ciências Sociais suplantaram a psicologia da educação, que até então uma marca desse órgão, herança da influência de Lourenço Filho, difusor das bases psicológicas do movimento renovador da educação no Brasil.

A instauração da Ditadura Militar no Brasil, por meio do golpe de março de 1964, levou a cassação dos direitos políticos e conseqüentemente, ao fim do período

em que Anísio Teixeira, ocupou simultaneamente os cargos de Diretor-Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e de Secretário-Geral da CAPES.

2.2. A crise quase terminal do INEP

O aprofundamento da ditadura militar levou à aquele que seria o período mais penoso da história do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, isto porque entre 1972 e 1996, as suas funções, sobretudo, aquelas relacionadas a pesquisa e a perda paulatinamente as suas funções, chegando a compor uma lista de órgãos passíveis de extinção durante o governo de Fernando Collor (MARIANI, 1982; ROTHEN, 2008; SAVIANI, 2013).

Com a instauração da Ditadura Militar, Anísio Teixeira foi substituído na diretoria geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos pelo empresário do ensino Privado, oriundo do estado de São Paulo, Carlos Pasquale. Em 1966, Carlos Pasquale foi substituído pelo também paulista, professor da Universidade de São Paulo (USP), Carlos Corrêa Mascaro, que iniciou a desarticulação das atividades do órgão. Com isso, as atividades do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos ficaram reduzidas à atuação na execução de projetos em conjunto com os organismos internacionais, a coleta de documentação e informação, levantamento bibliográfico e a publicação das revistas especializadas, “RBEP”, “Em Aberto” e “Informativo INEP”. Nesse mesmo período, em paralelo ao desmonte do órgão, houve o lançamento de duas iniciativas, o Programa Anísio Teixeira, que visava incentivar estudos, levantamentos e pesquisas educacionais, e o Programa Lourenço Filho, destinado a criar um subsistema de documentação e informação educacional.

Paradoxalmente, um dos períodos de maior tensão na história do INEP, teve início com a publicação do Decreto nº 71.407/1972, que dentre outras medidas, alterou a nomenclatura do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, denominação empregada pelo órgão, até o presente. Ao alterar a nomenclatura do instituto, foi incorporada a palavra “pesquisas”, e feita a substituição do termo “pedagógicos” por “educacionais, o que poderia ser explicado, segundo Saviani (2012), pela implementação dos programas de pós-graduação voltados para o desenvolvimento da pesquisa no país. Além disso, a educação representa uma categoria mais amplamente reconhecida do que pedagogia.

Para além das motivações da alteração na sua nomenclatura, a subordinação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ao Secretário Geral do MEC, como determinou o parágrafo único do artigo 1º do Decreto nº 71.407/1972, representou uma significativa perda de autonomia do órgão, que anteriormente estava submetido diretamente ao ministro de Estado da Educação e Cultura.

Coube a professora Maria Mesquita da Siqueira, nomeada Diretora-Geral pela Portaria GM nº 38/1976, a responsabilidade pela transferência definitiva do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos para Brasília. Ainda sob sua gestão, foi publicado o Decreto nº 79.809/1977, que apesar de preservar as atribuições do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, colocava fim a um dos principais legados de

Anísio Teixeira na Direção-Geral do órgão. Assim, é decretado sucintamente, em seu artigo 2º que “*Fica extinto o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, criado pelo Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955*”. Diante da eminente transferência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais para Brasília e da extinção do CBPE, a sua Biblioteca foi doada para o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para compor a biblioteca da PósGraduação em Educação (SAVIANI, 2013).

Durante a década de 1980, as atividades do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais se reduziram basicamente ao financiamento de estudos e pesquisas sobre a educação, cultura e desporto e ao levantamento de produção bibliográfica. A edição da RBEP chegou a ser suspensa entre 1980 e 1983, ainda que nesse período, tenham sido editadas outras duas publicações, que estão em circulação até o momento, a revista *Em Aberto* e o *Informativo do INEP* (SAVIANI, 2013). Além disso, a sua atuação ficou completamente subordinada ao MEC, perdendo a independência conquistada por Lourenço Filho e reiterada na gestão de Anísio Teixeira.

Assim, o outrora prestigiado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que chegou a ter a sua estrutura física e organizacional comparada à do MEC (Bonamino, 2018), chega em meados da década de 1990, com cerca de 10 servidores que ocupavam algumas salas na Universidade de Brasília (UnB).

2.3. A transformação do INEP em agência avaliadora da educação nacional

A transformação do INEP em agência avaliadora da educação nacional foi consequência da implementação da reforma gerencial do aparelho do Estado no campo educacional, que no Brasil teve suas origens no governo Sarney, mas que foi empreendida de maneira sistematizada durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Para um dos principais intelectuais orgânicos da reforma gerencial do aparelho estatal brasileiro, o economista Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), a reforma gerencial do aparelho estatal se fazia necessária, pois, com a redemocratização e a promulgação da constituição de 1988, as despesas sociais cresceram consideravelmente, fazendo com que o Estado perdesse a sua capacidade promover o crescimento econômico e o desenvolvimento social (BRESSER-PEREIRA, 1998). Nesse ponto, encontra-se o principal argumento, para justificar a imprescindibilidade de uma reforma gerencial, em torno do processo de desmantelamento dos direitos sociais, como o trabalhista, previdenciário, de saúde e educação.

Cabe destacar ainda, que a avaliação dos sistemas educacionais nacionais, deriva das recomendações expressas pelos organismos internacionais nas diretrizes para a educação, contidas nos contratos estabelecidos entre esses órgãos e os países contratantes de empréstimos. Tal cenário é corroborado por Castro, ao afirmar que “a ênfase na avaliação como instrumento de monitoramento do sistema entrou fortemente na agenda das políticas educacionais desde meados da década de 1990” (CASTRO, 2016, p. 86).

Para a ex-secretária executiva do MEC e ex-presidente do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro (2016) a implementação da reforma gerencial no campo educacional e o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação educacional para os diferentes níveis de ensino, se faziam necessários desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Ainda segundo Castro (2016), o aumento da vinculação dos percentuais mínimos do orçamento público destinado a educação, também previsto na Constituição Federal de 1988, foi a principal mudança institucional que demarcou a agenda de reformas da educação estabelecida no governo Fernando Henrique Cardoso.

A reforma gerencial do campo educacional fica evidente a partir de alterações legislativas. Nesse contexto, foram promulgadas a Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 9.448/1997, que reestruturou o INEP. Assim, com a sua reestruturação, o INEP passa o organismo responsável pela avaliação, acreditação e ranqueamento da educação escolar, tanto pública como privada, estabelecida pela LDB. Com a reestruturação promovida pela Lei nº 9.448/1997, o INEP passa de um órgão governamental que desde o estabelecimento das suas funções vinha se ocupando de estudos e pesquisas educacionais para se transformar no organismo responsável por avaliar e acreditar os sistemas de ensino do Brasil. Cabe destacar que para Bonamino (2002, p. 115) “a política do INEP no campo da avaliação vem sendo conduzida como política do governo central ou do grupo no poder”.

As decisões governamentais sobre avaliação tendem a prescindir de um diálogo prévio com os diferentes níveis educacionais, seja porque sua implementação não propicia a colaboração entre os sujeitos interessados, ou, ainda, porque não envolve suficientemente as instâncias acadêmicas na discussão crítica do que está sendo produzido.

Estes fatores repercutem na legitimidade da avaliação bem como intensifica o risco de desarticulação das políticas educacionais em virtude das mudanças de dirigentes, em virtude de ingerências políticas. Nesse período, passam a ser de responsabilidade ou desenvolvidos pelo INEP as seguintes avaliações educacionais em larga escala: o SAEB (1990), Provão (1996) e o ENEM (1998).

A cooperação entre o INEP e os organismos internacionais, ao menos no que possibilitou a pesquisa bibliográfica até o momento, remonta a década de 1950. Sobre essa cooperação, Mariani (1982) afirma que a criação em 1953 do Centro de Documentação Pedagógica (CDE) do INEP contou com as sugestões do técnico da UNESCO, Herbert Coblans.

Além de definir novas atribuições para o INEP, a Lei nº 9.448/1997, também foi responsável por modificar substancialmente a estrutura administrativa até então existente desse órgão. Ao analisarmos essa nova estrutura administrativa, chama a atenção, a importância que os mecanismos de avaliação educacional passam a desempenhar, inclusive passando a nomear duas das quatro diretorias criadas. Posteriormente, com a edição do Decreto nº 2.146/1997 foram definidas as quatro diretorias que compoariam a administração desse órgão, que são: Diretoria de

Avaliação da Educação Básica, Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais, Diretoria de Avaliação e Acesso ao Ensino Superior e Diretoria de Disseminação de Informações Educacionais.

3. Aprofundamento das políticas avaliativas e sofisticação dos instrumentos de controle do trabalho educativo

A reestruturação promovida pela Lei nº 9.448/1997 levou o INEP a assumir o protagonismo na reforma gerencial dos sistemas educacionais brasileiros. Tal papel passou a ser exercido por meio da coleta de microdados educacionais, o fomento ao desenvolvimento de sistemas de avaliação da educação básica e da educação superior. Além desses fatores, o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação educacional e de um sistema de informações educacionais, gerido pelo INEP, levou a conformação política e ideológica nos limites do ideário gerencialista: eficiência, meritocracia, *accountability*, despolitização da política e racionalização financeira, da classe trabalhadora da educação.

Essas políticas públicas de avaliação e informações educacionais, bem como de organização das informações e estatísticas educacionais criadas ou reestruturadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso, foram consolidadas e aprofundadas nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Como marco dessas políticas de controle do trabalho educativo, cabe destacar a criação de um sofisticado Sistema de Informações Educacionais, que possibilitou a elaboração de um sofisticado sistema dados e informações estatístico-educacionais. Sobre o Sistema de Informações Educacionais, Castro afirma que “é um instrumento básico de avaliação, planejamento e auxílio do processo decisório para o estabelecimento de políticas de melhoria da educação brasileira” (CASTRO, 2000, p. 122).

3.1. Consolidação da avaliação educacional em larga escala no Brasil

No século XIX, a busca pelo estabelecimento de padrões nacionais que independessem exclusivamente das orientações e preferências das escolas e professores levou à “criação de um sistema de exames de certificação de conclusão da etapa de estudos equivalente ao ensino secundário na Europa” (SCHWARTZMAN, 2011, p. 17). Entretanto, o modelo de avaliação educacional em larga escala, adotado no Brasil pelo INEP, a partir da década de 1990, teve origem no programa de avaliação educacional do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL).

Para Schwartzman, um marco para uma mudança significativa nas avaliações educacionais pode ser identificado a partir da publicação do Coleman Report, em 1966. O Relatório Coleman foi um estudo realizado por solicitação do governo federal estadunidense com aproximadamente 600 mil estudantes de 4 mil escolas dos Estados Unidos da América. Em 1969, foi criado por deliberação do Congresso

estadunidense o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), que foi o modelo para a elaboração do SAEB (SCHWARTZMAN, 2011, p. 20).

Como atesta Afonso (2002) temos observado desde a década de 1980, como decorrência da implementação dos planos de governo dos candidatos alinhados com a ideologia neoliberal, tanto em sua vertente conservadora como naquela mediada pela terceira via, de um crescente interesse pela avaliação das políticas públicas. Tal situação acabou produzindo a expressão Estado Avaliador, utilizada para designar a forma como “o Estado vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2002, p. 49).

Embora tenham ocorrido algumas experiências anteriores, no início dos anos 1990 o Brasil havia implementado apenas um sistema de avaliação educacional em larga escala, o SAEB, em uma década, entretanto, tanto a educação básica como a educação superior passaram a serem avaliadas regularmente por 3 exames nacionais e 2 exames internacionais. No campo interno se constituíram o SAEB, em 1990, o ENC, em 1996 e o ENEM, em 1998. No campo internacional, o país passou a participar do PERCE em 1997 e do Pisa a partir dos anos 2000. Ainda no que se refere aos sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desde o início dos anos 2000, diferentes universidades brasileiras vêm sendo avaliadas, tanto em nível nacional como internacionalmente, por empresas públicas, privadas e instituições educacionais que produzem diversos rankings internacionais. Estes rankings comparam e estabelecem hierarquias com base no fator de impacto e na produção científica dessas instituições.

Para além da transferência do fundo público para o capital nacional e internacional, a adoção pelo Estado brasileiro dos pressupostos da pedagogia política do capital, por meio da implantação dos sistemas de avaliação educacional em larga escala, busca a conformação da classe trabalhadora para o ideário da empregabilidade. Assim, vivenciamos, como nos países europeus, onde os exames educacionais acabaram sendo utilizados como instrumento de manutenção das desigualdades sociais, por parte da burguesia, pois estabeleceram uma hierarquia de oportunidades para os estudantes melhores colocados, garantindo a esses o acesso ao ensino superior e por consequência aos postos de emprego melhores remunerados.

Como forma de consolidar uma “cultura avaliativa”, que vinha sendo implementada no país desde a segunda metade dos anos 1980, e objetivando a formação de novos intelectuais alinhados com a pedagogia política do capital, o INEP em parceria com a CAPES e o Grupo Banco Mundial, publicaram, em 1999, um edital com o objetivo de financiar a criação de centros de pesquisas sobre avaliação educacional ligados às universidades brasileiras (CASTRO, 2016). Foram selecionados cinco projetos que foram implementados a partir do financiamento deste edital, a saber: o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); o

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); o Centro de Avaliação da Universidade Federal da

Bahia (UFBA); o Centro de Pesquisas em Avaliação da Universidade Estadual de Londrina (UEL); e o Centro de Avaliação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Para Castro (1996), uma das representantes da fração que se tornou hegemônica no campo educacional, esclarece que a reforma gerencial do campo educacional iniciado no governo Fernando Henrique Cardoso não apenas teve continuidade, mas foi aprofundada durante o governo Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Por fim, a continuidade e o aprimoramento das avaliações nos últimos 20 anos, apesar das sucessivas trocas de ministros e dirigentes do MEC, sugerem um ponto fora da curva na história educacional do país, tão marcada por descontinuidades (CASTRO, 1996).

4. Conclusões

Apesar de ter sofrido inúmeras alterações nas suas atribuições e estrutura ao longo de sua história, com a reforma gerencial do aparelho do estado no campo educacional, implementada a partir da década de 1990, era necessária a criação de uma instituição capaz de promover a conciliação entre os diferentes projetos educacionais e ao mesmo tempo, com legitimidade frente aos diferentes atores que disputavam a hegemonia em torno do campo educacional. Assim, o INEP se tornou o organismo responsável por regular os sistemas educacionais brasileiros, formulando, sistematizando e divulgando o projeto político e pedagógico do capital.

Neste sentido, cabe destacar, o papel que os organismos internacionais desempenharam na definição das políticas sociais e de uma pedagogia política do capital nos países periféricos. O aprimoramento do entendimento da reforma gerencial do aparelho estatal e dos impactos que esta teve sobre a educação nacional é outra contribuição dessa tese para o campo educacional.

Finalmente, cabe salientar que durante a realização do levantamento bibliográfico, revisão de literatura e análise de fontes primárias e secundárias, encontramos elementos que sugerem que a reestruturação do INEP, que até então era um órgão esvaziado de suas funções na estrutura do MEC, se insere em um contexto de crescente influência dos organismos internacionais, em especial do Grupo Banco Mundial, na definição das políticas educacionais no Brasil. Tais elementos são reforçados quando comparamos as atribuições definidas para o INEP pela Lei nº 9.448/1997 e os objetivos dos projetos financiados pelo GBM no setor educacional brasileiro, uma vez que, a melhoria da qualidade e na eficiência do ensino estão entre os objetivos prioritários dos projetos de cooperação técnica estabelecidos entre o governo brasileiro, alguns de seus estados e o GBM (TOMMASI, 1996). Para atender a tais pressupostos o GBM definiu nos acordos de cooperação técnica para a área educacional acordados com as seguintes medidas, que em última instância, são basicamente as mesmas estabelecidas com a reestruturação do INEP, que são: estabelecimento de indicadores de qualidade; implantação de sistema de monitoramento e informação; melhoria na coleta e geração de dados; implementação

de sistema de avaliação do desempenho de professores e alunos; desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre gestão escolar; elevação da capacidade de gerenciamento das políticas educacionais; e definição de políticas de *accountability*.

5. Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2002.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro (DF): 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro1937-398059-veto-75139-pl.html> . Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938**. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro (DF): 1938. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/19301939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 23 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997**. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Brasília (DF): 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9448.htm. Acesso em: 23 maio 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, nº45, p.49-95, 1998.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 14, p.121-128, jan/fev/mar. 2000.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de O SAEB e a Agenda de Reformas Educacionais: 1995 a 2002. **Em aberto**. Brasília (DF), v.29, n.96, p. 85 – 98, mai./ago. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACEDO, Jussara Marque de. **Formação para o Trabalho Docente**. Curitiba (PR): Appris, 2017.

MARIANI, Maria Clara. Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *In*: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília (DF): Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). **Por uma Política de Formação do Magistério Nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília (DF): INEP, 2008.

ROTHEN, José Carlos. O Inep com seus 70 anos: um senhor maduro em constante busca de sua identidade. *In*: MORAES, Jair Santana (Org.). **O INEP na visão de seus pesquisadores**. Brasília: INEP, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. *In*: SOUZA, Alberto de Mello e (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des)configuração do trabalho docente. 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luís/MA. **Anais...** São Luís (MA), ANPED, 2017.

Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_4_desconfiguracao_do_trabalho_docente_texto_jose_dos_santos.pdf. Acesso em: 27 fev. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro (DF), v.17, n.46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no Setor Educacional Brasileiro: os projetos em fase de implementação. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Editora Cortez. /PUC-SP/Ação Educativa, 1996.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação**. São Paulo: Editora Unesp; Salvador: EDUFBA, 2008.

FORMAS DE EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIAS DE CONTROL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA *

Tomás Sánchez Amaya

1. Perspectiva de la indagación

Asistimos a una época histórica caracterizada por la disciplina y el control, o mejor, podríamos decir, a un tiempo en que transitamos diversos regímenes controlatorios, en los cuales la evaluación de múltiples modos hace presencia y funge como dispositivo de regulación, de disciplina, de sanción social, de inclusión, de exclusión; un mecanismo a través del cual a cada cosa, a cada institución, a cada sujeto, a cada saber, a cada proyecto... se le ubica en un lugar determinado y se le caracteriza, de unas formas preestablecidas.

Bien podríamos decir que en las sociedades modernas, la evaluación en virtud de su omnipresencia, se ha constituido en un acontecimiento relevante, por ser ese novedoso sistema que procura la vigilancia permanente de los individuos y de las colectividades, aquella maquinaria extendida por doquier, que somete a la población a una regulación instantánea; ese enjambrazón de dispositivos que serpentean por todas partes, que operan de diversas formas, que gobiernan, regulan, vigilan y controlan, no ya los individuos unitarios sino la multitud, induciéndola, como señaló Foucault, a “un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder” (1976, p. 204). O, podríamos decir a Gabriel García Márquez, la evaluación, a través de un conjunto casi infinito de formas, ciñe y constriñe nuestra existencia “de la cuna a la tumba”, incluso más allá de estas, vigilando lo todo, regulándolo todo, controlándolo lo todo.

La perspectiva metodológica puesta en escena en esta indagación dice relación con la caja de herramientas foucaultiana constituida por la arqueología, la genealogía y la subjetividad, a partir de un triple análisis: de las modalidades enunciativas acerca de lo efectivamente dicho y escrito sobre la evaluación -en la educación superior; de las relaciones de poder que comportan sus prácticas; y de los sujetos que agencia.

Las sociedades modernas han entrado paulatinamente en la configuración de una cultura de la evaluación; asistimos, en efecto, a una época panevaluativa: todo se evalúa y en todo momento, mucho más, si la evaluación se refiere al ámbito educativo y de modo específico a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto de perpetua y permanente valoración, cabe preguntar por las condiciones de posibilidad, a través de las cuales, la evaluación mediante de un conjunto casi infinito de mecanismos -de discursos y de prácticas- ha cobrado tal relevancia social, que en la actualidad la caracteriza.

En tal cultura de la omnievaluación y al interior de los sistemas educativos, todas las instancias, los ámbitos, las instituciones, los sujetos, los conocimientos, los

* DOI - 10.29388/978-65-86678-87-1-0.f.68-82

procesos, las acciones, los proyectos, los programas, en fin, las palabras, las cosas, son sometidos a una pluralidad de procedimientos evaluativos que comportan una variedad de instrumentos, tiempos, espacios..., en orden, también a una pluralidad de usos y fines. Esta trama de discursos y prácticas permiten sostener que la evaluación se ha convertido en un dispositivo que yace presente en la cotidianidad educativa y que tiene implicaciones –de enorme calado– para todos los estamentos y elementos relativos y correlativos al ejercicio docente.

La analítica que devela este artículo, es resultante del uso de la caja de herramientas de raigambre foucaultiano, arqueológico, genealógico y de subjetividad. Es un ejercicio arqueológico, pues, busca describir lo efectivamente dicho (escrito, enunciado, nombrado...) acerca de la evaluación a través de un archivo documental conformado por diversos corpus (teóricos, metateóricos, prescriptivos, práxicos...) que refieren de múltiples maneras a la evaluación docente; es genealógico porque busca determinar –y señalar– las condiciones de posibilidad a través de las cuales la práctica evaluativa se ha constituido en una especie de juez omnipotente, al que todo ha de ser sometido; se refiere, finalmente, a una perspectiva de subjetividad, por cuanto la evaluación, al realizar el ejercicio de control docente, constituye o produce un tipo específico de sujeto: perpetuamente vigilado, controlado, evaluado, valorado.

Este ejercicio académico-investigativo se deriva de la conjugación de dos elementos básicos: el trabajo de investigación doctoral “Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX” (Sánchez, 2008) y la propuesta de investigación “La evaluación: un proceso de formación y transformación docente” (Sánchez, De la Torre y Mosquera, 2016).

2. Método de la propuesta (Arqueología-Genealogía-Subjetividad)

Este ejercicio investigativo constituye una analítica –descriptiva e interpretativa– de la verdad, referida a la evaluación como mecanismo de control del trabajo docente, que se fundamenta en tres herramientas metodológicas:

[...] un rastreo arqueológico, con el objeto de describir las condiciones históricas de posibilidad del saber; un análisis genealógico de las formas de poder, puesto en funcionamiento a través de las prácticas, para "mostrar las piezas que lo articulan y su mecánica"; y, una analítica interpretativa (Dreyfus y Rabinow, 2001), a fin de develar su maniobra como técnica para el agenciamiento de sujetos (Sánchez, 2009, p. 1680).

2.1. Descripción arqueológica

La arqueológica, en tanto herramienta metodológica constituye “una historia de las condiciones históricas de posibilidad del saber” (Castro, 2004, p. 32); es un método de análisis de discursos y de prácticas que indaga las reglas generales de las

relaciones entre los enunciados, a través de los cuales se puede configurar un saber determinado —para este caso, la evaluación—, en una época dada. Es una analítica de los saberes institucionalizados (Zuluaga, 1987), que describe las reglas que para los sujetos, las instituciones, los discursos de un saber específico, "delimitan la práctica del mismo saber en una formación social dada" (p. 28).

La descripción arqueológica comenzó determinando las fuentes documentales (discursivas y no discursivas), esto es, conformando el archivo sobre el cual se operaría el análisis; luego, se realizó el registro de algunas modalidades enunciativas referidas a la evaluación que se hallaron dispersas en el corpus documental; finalmente, a través de una analítica interpretativa se procedió a la sistematización de las formas de evaluación que operan como mecanismos de control del trabajo docente.

2.2. Perspectiva genealógica

Esta perspectiva permite el análisis —interpretativo— sobre las redes de relaciones, poderes y fuerzas que se operan en y desde el objeto evaluación. La genealogía permite "establecer el espacio de emergencia, el momento en que surge, o la procedencia de una institución, un concepto, una práctica o un discurso" (Morey, 1983, p. 238).

Por la mediación genealógica fue posible percibir la singularidad y la particularidad de las prácticas evaluativas, de los discursos que circulan, de las relaciones que se traman entre discurso y prácticas y que implican dominaciones o sumisiones. La dimensión genealógica de este ejercicio permitió evidenciar "escenarios donde innumerables luchas miden su fuerza, para producir destellos que, como acontecimientos, auguran la emergencia de un saber, de un objeto, de un concepto, de una práctica, de un discurso" (Sánchez, 2009, p. 1681). La genealogía, pues, se ocupó de asistir a la emergencia del evento evaluativo y de analizar las relaciones que en torno suyo se traman y los modos como esta maquinaria controla, vigila, regulariza, normaliza... la labor docente.

2.3. Instancia de la subjetividad

Este ejercicio comporta finalmente, una ontología histórica del presente: ontología, en tanto pregunta por unos sujetos que son confinados a procedimientos evaluativos perpetuos; histórica, por cuanto, manifiesta la preocupación por un tiempo en el que se juega la existencia individual, esto es un aquí y un ahora. La indagación, desde esta perspectiva ontológica, da cuenta entonces, de cómo los sujetos (docentes) son compelidos, atravesados, seriados..., agenciados, en fin, por diversos dispositivos de una gran maquinaria evaluativa y examinadora.

Una analítica de la subjetividad permite confrontar a los individuos con la historia de su propio presente y con las formas como pueden ir transitando diversos trayectos (de la sujeción a otros a la auto-

sujeción, del paso de una instancia disciplinaria a otra, de un rol determinado a otro, del tránsito de una sociedad de disciplinamiento a otra de control). (Sánchez, 2009, p. 1681).

3. Descripción y Análisis. Evaluación: dispositivo de control del trabajo docente

Este apartado se ocupa de la descripción y el análisis de diversas formas o modalidades de evaluación que son puestas en funcionamiento sobre el trabajo docente y que fungen como dispositivos de control; para ello se acude, al análisis de una masa documental constituida por diversas normas nacionales (leyes y decretos sobre educación superior) y las reglamentaciones, que en materia de evaluación docente, regulan las relaciones entre las instituciones de Educación superior en Colombia y sus docentes.

Anclo los linderos temporales del análisis en los primeros años de la década de los 90, con la expedición de las reformas más importantes que en materia de educación: Ley 30 de 1992 (Congreso de Colombia, 1992) y Ley General de Educación (Congreso de Colombia, 1994), respectivamente; y, hago un recorrido analítico por diversas normativas nacionales e institucionales que dan cuenta de la puesta en funcionamiento de los discursos y las prácticas evaluativas, como mecanismos de control de la labor docente.

La Ley General de Educación instauro la cultura de la evaluación a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, “con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”; tal sistema, ordena la Norma, deberá operar en coordinación con “el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales” y, se constituirá en la base “para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo” (Art. 80). Este sistema:

[...] diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

La ley estatutaria de la Educación Superior en Colombia (Congreso de Colombia, 1992) es parca en señalar procedimientos evaluativos para los docentes de este nivel de educación; esta normativa se limita a enunciar que: la inspección y vigilancia de la Educación Superior debe propender por “la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos” (Art. 31); mediante el “desarrollo de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior” (Art. 32); que permita estimular y perfeccionar procedimientos

de autoevaluación (Art. 38); y, fomenta la autoevaluación como tarea institucional permanente (Art. 55). Específicamente, en lo relativo a la evaluación docente, la norma ordena que los estatutos profesoriales de cada universidad establezcan “un sistema de evaluación del desempeño del profesor universitario” (Art. 75); y, que contemplen “Requisitos de vinculación, sistemas de evaluación y capacitación, categorías, derechos y deberes, distinciones e incentivos y régimen disciplinario” (Art. 123).

Para ser profesor de una universidad estatal u oficial se exige “poseer título profesional universitario”; la incorporación y nombramiento “se efectuará previo concurso público de méritos cuya reglamentación corresponde al Consejo Superior Universitario” (Art. 70).

En virtud de lo establecido por la ley, a diferencia de lo que acontece con la educación básica, en la superior no existe un estatuto docente unificado, la norma delega a las universidades, dada su autonomía, la expedición de sus propios reglamentos; en consecuencia, cada institución es responsable de los regímenes docentes en los cuales se plasman las acciones las interacciones y las relaciones docentes-instituciones. No obstante para tratar de subsanar las falencias que en materia evaluativa presenta la ley estatutaria de la Educación Superior, el gobierno expide el Decreto 1279 de 2002 (Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional, 2002), por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales que, si bien no constituye un estatuto docente, en cuanto tal, determina el régimen salarial de los docentes, cuya base y presupuesto lo constituyen una pluralidad de procedimientos evaluativos que permean la totalidad de las funciones y labores de los docentes de la Educación Superior.

El capítulo 2 de esta norma se refiere a “la asignación de puntos para la remuneración inicial de los docentes que ingresan por primera vez o reingresan a la carrera docente, o para los que proceden de otro régimen”, allí se pueden develar prácticas –y discursos– evaluativos que están estrechamente relacionadas con factores económicos y administrativos que determinan las asignaciones salariales de los docentes, según una puntuación determinada, que generalmente es responsabilidad de un Comité de Asignación de Puntaje y Escalafonamiento. “Los puntajes se establecen de acuerdo con la valoración de los siguientes factores: a) Los títulos correspondientes a estudios universitarios; b) La categoría dentro del escalafón docente; c) La experiencia calificada; d) La productividad académica”. (Art. 6). El Decreto (Art. 8), determina cuatro categorías en el escalafón docente cuya puntuación se asigna así: a) Instructor o Profesor Auxiliar, o Instructor Asistente, treinta y siete (37) puntos; b) Profesor Asistente, cincuenta y ocho (58) puntos; c) Profesor Asociado, setenta y cuatro (74) puntos; d) Profesor Titular, noventa y seis (96) puntos (Art. 8).

La experiencia (anual) calificada se valora (y puntúa) de la siguiente manera: investigación, en cualquier campo de la ciencia, la técnica, las humanidades, el arte o la pedagogía, hasta seis (6) puntos; experiencia docente universitaria, hasta cuatro (4) puntos; experiencia profesional calificada en cargos de dirección académica hasta

cuatro (4) puntos; experiencia profesional calificada diferente a la docente, hasta tres (3) puntos. (Art. 9).

Toda actividad reflejada en productividad académica (artículos, ensayos, comunicaciones cortas, producción de videos, cinematografías, fonografías, libros (de texto, ensayos), premios y menciones, patentes, traducciones, obras artísticas, obras de creación complementaria, producción técnica, producción de software...) es sometida a la valoración por parte de pares académicos y se puntuará según los siguientes criterios:

- Artículos. En revistas tipo A1, quince (15) puntos; en revistas tipo A2, doce (12) puntos; en revistas del tipo B, ocho (8) puntos; en revistas tipo C, tres (3) puntos; Comunicaciones cortas, el 60% del puntaje que le corresponde según su nivel y clasificación.
- Producción de videos, cinematografías o fonografías. De difusión e impacto internacional, doce (12) puntos; de impacto y difusión nacional, siete (7) puntos.
- Libros. Resultantes de investigación, hasta veinte (20) puntos; libros de texto y ensayos, hasta quince (15) puntos.
- Premios nacionales e internacionales, hasta quince (15) puntos.
- Patentes, hasta veinticinco (25) puntos.
- Traducciones de libros, hasta quince (15) puntos.
- Obras de creación original artística: de impacto o trascendencia internacional, hasta veinte (20) puntos; de impacto o trascendencia nacional, hasta catorce (14) puntos.
- Obras de creación complementaria o de apoyo: de impacto o trascendencia internacional, doce (12) puntos; de impacto o trascendencia nacional, ocho (8) puntos.
- Interpretación: de impacto o trascendencia internacional, hasta catorce (14) puntos; de impacto o trascendencia nacional, hasta ocho (8) puntos.
- Producción técnica: diseño de sistemas o procesos que constituyen una innovación tecnológica y que tienen impacto y aplicación, hasta quince (15) puntos; diseño de sistemas o procesos que constituyen una adaptación tecnológica y que tienen impacto y aplicación, hasta ocho (8) puntos.
- Producción de Software, hasta quince (15) puntos (Art. 10).

La norma ordena a los Consejos Superiores universitarios la reglamentación del proceso de selección de los pares externos evaluadores (de la lista de Colciencias), para la evaluación de la productividad, de modo que se asignen por lo menos dos (2) evaluadores para cada producto; demanda, además, que los evaluadores sean rotativos de diferentes universidades, de modo que se evite “la repetición de un mismo evaluador, o de un grupo restringido de ellos, por parte de la misma universidad en procesos de evaluación consecutivos”. El Decreto fija, unos toques máximos de reconocimiento de puntos salariales por productividad según categorías,

así: Profesor Auxiliar: 80 puntos; Profesor Asistente: 160 puntos; Profesor Asociado: 320 puntos; Profesor Titular: 540 puntos; Instructor Asociado: 110 puntos. (Art. 10).

Una vez inscritos en el escalafón, los docentes pueden modificar sus puntos salariales por los siguientes factores: títulos correspondientes a estudios universitarios de pregrado o posgrado; categoría dentro del escalafón docente; productividad académica; actividades de dirección académico-administrativas; desempeño destacado en las labores de docencia y extensión; Experiencia calificada. En todo caso las puntuaciones asignadas corresponden a lo ya referido respecto de la productividad académica. Por otra parte, señala la norma: “para evaluar, analizar y asignar puntos a la productividad académica (...), todas las universidades estatales u oficiales deben adoptar un sistema de Evaluación Periódica de Productividad” (Art. 16).

Las actividades de dirección académica-administrativa son, de igual manera, valoradas y puntuadas según los encargos realizados, así: Rector, hasta once (11) puntos; Vicerrectores, Secretario General y Director Administrativo General, hasta nueve (9) puntos; Decanos, directores o jefes de división, jefes de oficina, Directores de oficinas de investigación, extensión o de programas curriculares, hasta seis (6) puntos; Vicedecanos y Directores administrativos de Sede o Seccional, hasta cuatro (4) puntos; Directores de Departamentos, Escuelas, Institutos, Centros u otras unidades de gestión académico-administrativa en las Facultades hasta dos (2) puntos (Art. 17).

El excelente desempeño académico de los profesores en actividades de docencia, investigación y proyección es reconocido y valorado, anualmente, a través de mecanismos de evaluación determinados por los Consejos Superiores Universitarios, dicho reconocimiento es conducente a la asignación de puntos salariales y de bonificación, según la categoría del escalafón: Profesor Titular Hasta 5 puntos; Profesor Asociado Hasta 4 puntos; Profesor Asistente Hasta 3 puntos; Profesor Auxiliar e Instructor Asociado Hasta 2 puntos (Art. 18).

A los docentes en ejercicio se reconocen bonificaciones (por una única vez y, no constitutivas en salario) por productividad académica, según los criterios que los Consejos Superiores pueden establecer; dichas bonificaciones se otorgan sobre los siguientes productos: Producción de videos, cinematográficas o fonográficas; Obras Artísticas; Ponencias en eventos especializados; Publicaciones impresas universitarias; Estudios posdoctorales; Reseñas críticas; Traducciones; Direcciones de tesis; Evaluación como par. (Art. 20).

Las universidades, en cumplimiento de lo ordenado por los Artículos 23 y 24 de este Decreto, pueden (deben) reconocer a los docentes, puntos salariales a los siguientes productos: Publicaciones en revistas que no estén clasificadas, indexadas u homologadas por Colciencias; Producción de videos, cinematográficas o fonográficas; Libros derivados de investigación, de texto y ensayos; Traducción de libros; Premios nacionales e internacionales; Patentes; Obras artísticas; Producción técnica; Producción de software.

En todos los casos (asignación de puntos salariales o de bonificación) el Comité Interno de Asignación y Reconocimiento de Puntaje o el organismo creado por las

universidades para tal efecto, realiza la valoración teniendo en consideración los siguientes criterios: “a) Calidad académica, científica, técnica, humanística, artística o pedagógica; b) Relevancia y pertinencia de los trabajos con las políticas académicas; c) Contribución al desarrollo y cumplimiento de los objetivos institucionales definidos en las políticas de la universidad.” (Art. 26).

La conclusión derivada de esta lectura analítica del decreto que reglamenta el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales es, que todas las acciones, todas las labores, toda la productividad... de los docentes, es sometida a ingentes procedimientos de valoración, de vigilancia y control, en todo momento, por diferentes sujetos, colegiados e instancias. En pocas palabras, toda la vida académica y extra académica de los docentes está cifrada, atravesada, marcada, por diversos procedimientos de evaluación que, como señala Foucault, hacen de cada individuo un caso (Vigilar y castigar, 1976): un caso para la vigilancia, un caso para el control.

En consonancia con las normas referidas y, en perspectiva de dar cumplimiento a lo ordenado por la Ley Estatutaria de la Educación Superior, el Consejo Superior de la Universidad Distrital expidió el Estatuto del Docente de Carrera (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consejo Superior Universitario, 2002), norma que determina los procesos evaluativos que se ciernen sobre los docentes.

La normativa contempla como elementos valorativos de la acción del cuerpo profesoral: la generación de “espacios académicos para garantizar una gestión docente” que propenda “la búsqueda permanente del mejoramiento de la calidad y la excelencia”, la definición de las condiciones para “el desempeño de las actividades académicas y administrativas del docente, las categorías del escalafón docente y los criterios para la evaluación de las actividades docentes”; la garantía de la estabilidad laboral de los docentes, que se deriva de “los méritos, la productividad académica y la evaluación del desempeño”; la definición de “las condiciones y procedimientos para la inscripción, evaluación, ascenso y retiro de los docentes de carrera en la Universidad...” (Art. 2).

La definición de Docente (Art. 4) implica caracterizaciones relativas al ejercicio de evaluación, pues, para ser vinculado a la institución, en cualquiera de las modalidades de docencia (carrera o vinculación especial), se debió surtir un “concurso público de meritos (sic)” y, las funciones que debe desempeñar (enseñanza, comunicación, investigación, innovación o extensión: en la ciencia, la pedagogía, el arte, la tecnología, en fin, todas las formas del saber y, la cultura), tienen como correlato diversos procedimientos valorativos.

La acreditación de título profesional “expedido por una universidad colombiana legalmente reconocida o título otorgado en el exterior y convalidado en Colombia” o, la exención de aquel, por “haber realizado aportes significativos en uno o varios campos del saber, la técnica, el arte o las humanidades en calidad de docentes expertos”, constituyen *de facto*, a criterio del Consejo Superior Universitario, mecanismos de selección (ponderación) para el ejercicio magisterial.

Además de ser objeto de evaluación sobre el que recae una pluralidad de formas examinatorias y valorativas, el docente es sujeto de la evaluación, pues dentro

de sus deberes se cuentan (Art. 20, literales k, i) la obligatoriedad de: “realizar las evaluaciones académicas programadas y publicar las calificaciones de las pruebas intermedias y finales en los términos reglamentarios”; y, de “entregar al Coordinador del Proyecto Curricular las notas definitivas de los cursos a su cargo en la fecha señalada por la universidad”. La evaluación se ha constituido, en un deber connatural, obligatorio, ineludible... de la labor docente.

Los principios y fundamentos de la carrera docente están signados por sutiles concepciones valorativas, así, por ejemplo: garantía de la “excelencia académica de la Universidad”, fomento a la “actualización permanente”, regulación de las “condiciones de inscripción, ascenso y retiro”, “evaluación del desempeño”. (Arts. 21-22).

El Escalafón Docente, señala el Estatuto, es el “sistema de clasificación” de los docentes de carrera que se realiza a partir de los siguientes elementos: títulos universitarios, producción académica, experiencia universitaria calificada (adquirida en actividades propias como docente universitario), experiencia profesional calificada y, categoría dentro del escalafón docente (Art. 24). Dicho sistema de clasificación docente contempla cuatro categorías: Auxiliar, Asistente, Asociado y Titular (Art. 25). La superación (aprobación) del periodo de prueba es requisito *sine que non* para la inscripción en alguna categoría del escalafón.

Para el ascenso a cualquiera de las categorías determinadas por las normas, se demanda, además de los títulos de pregrado y posgrado requeridos: una temporalidad mínima de permanencia; la elaboración y sustentación, ante jurado, de un trabajo que constituya un aporte significativo “al área o disciplina académica en que se desempeñe o concurse”; y, obtener los resultados de la evaluación docente “como mínimo en el rango de aceptable” (Arts. 26-29).

La normativa contempla un concepto denominado estabilidad (el derecho del docente a permanecer en el cargo y en la categoría) “siempre y cuando no haya llegado a la edad de retiro forzoso, observe buena conducta y obtenga una evaluación aceptable de su desempeño” (Art. 34). Los periodos de estabilidad son de tres (3), cuatro (4), cinco (5) y seis (6) años según las categorías señaladas. Todo profesor que gana concurso en la institución ingresa en período de prueba, de un (1) año, a cuyo término “previa evaluación global en la que obtenga como mínimo el rango de aceptable, se inscribe al docente en el escalafón” (Art. 36).

La Universidad Distrital cuenta con un “Comité de Personal Docente y de Asignación de Puntaje”, organismo facultado para tomar decisiones sobre “la inscripción y ascenso en el escalafón” (Art. 44). En general, las funciones de este comité son valorativas, pues, le compete:

- a) Determinar los puntajes correspondientes a los factores (...).
- b) Realizar la actividad de valoración y asignación de puntaje (...).
- d) Asesorar al Rector, al Consejo Académico y al Vicerrector, en todo lo relacionado con el diseño de políticas para la formación, actualización y evaluación del personal docente de la Universidad (Art. 46).

El estatuto docente (Art. 54), en cumplimiento de lo ordenado por la Ley 30 de 1992, contempla lo relativo a la evaluación docente, que es conceptualizada como:

[...] el proceso permanente y sistemático mediante el cual se analiza, valora y pondera la gestión del docente en la Universidad. Es un componente del proceso de evaluación institucional cuyo fin es mejorar la calidad de la gestión académica, en búsqueda de la excelencia. Permite a la Universidad acopiar información valiosa con miras a su acreditación permanente ante las comunidades académicas especializadas y ante la sociedad civil en general.

Los objetivos de la evaluación de docentes se orientan hacia “el mejoramiento académico de la Universidad y el desarrollo profesional de los docentes”; en consecuencia, sus resultados “deben servir de base para la formulación de políticas, planes y programas de desarrollo académico y de capacitación del docente, así como para la inscripción, ascenso y retiro del escalafón y para la renovación de los periodos de estabilidad” (Art. 55). Los procesos de evaluación (heteroevaluación, por parte de los estudiantes; coevaluación, realizada por los superiores y/o jefes inmediatos; y, autoevaluación, ejercicio de valoración de uno consigo mismo), concurren cada semestre “después de finalizada la octava semana de clases”; y son responsabilidad del Consejo de Facultad (Art. 55).

Además del Comité de Personal Docente y de Asignación de Puntaje, la Universidad cuenta con un Comité de Evaluación cuyas funciones son eminentemente valorativas (Art. 58):

Planear, socializar, diseñar y actualizar las políticas de evaluación docente en la Universidad Distrital.
Definir metodologías y procedimientos para la aplicación, recopilación, tabulación y análisis de la información de la evaluación docente.
Liderar los procesos de sensibilización y socialización del proceso de evaluación docente.
Definir la reglamentación para incentivar la práctica docente y fijar las medidas y correctivos pertinentes para los distintos resultados de la evaluación.

Los procedimientos de la evaluación de docentes –o de docentes con cargos de dirección– en la Universidad Distrital se realizan teniendo en consideración los siguientes elementos, (Art. 61-64):

- Protagonistas (quienes evalúan): alumnos, docentes y consejos curriculares;
- Categorías y unidades de análisis (lo que se evalúa de los docentes): práctica docente, actitudes frente a la actividad docente, compromisos institucionales, conocimientos, investigación y extensión, capacitación y

publicaciones, preparación de actividades, dirección de actividades de los alumnos en clase, evaluación de las asignaturas que orienta, motivación hacia el conocimiento, relaciones interpersonales, cumplimiento de las actividades docentes, conocimientos sobre las asignaturas que se enseñan, conocimientos pedagógicos o didácticos de las asignaturas, formulación y desarrollo de proyectos de investigación y/o extensión, creación de escuelas de pensamiento, conformación de grupos de investigación, relación docencia-investigación, impacto de proyectos de investigación y/o extensión, cumplimiento de funciones académico administrativas, desarrollo de actividades de publicación y capacitación;

- Indicadores (instrumentos, encuestas institucionales normalizadas): preguntas realizadas a los protagonistas de la evaluación docente...;
- Escalas de calificación (rangos de valoración): cualitativa y cuantitativa (...). Excelente (5), Bien (4) Aceptable (3), Regular (2), Deficiente (1); Siempre (5), Frecuentemente (4), Ocasionalmente (3), Rara Vez (2), Nunca (1); Lo realiza (5) Lo Realiza Parcialmente (3). No lo Realiza (1);
- Criterios de ponderación (porcentajes de la evaluación): consejo del proyecto (30%); estudiantes (50%) autoevaluación del profesor (20%);
- Otros criterios que, en el marco de un espíritu constructivo, orientado al desarrollo profesional y pedagógico del docente, implican la evaluación: solvencia académica, metodología de trabajo y, cumplimiento de su gestión universitaria;
- Temporalidad: una vez por semestre, al término de la octava semana de clase.
- Cuantificación: expresada en puntos, resultante de la ponderación según los resultados obtenidos, así: excelencia académica, satisfactoria, bien, aceptable, deficiente.

La evaluación aporta información suficiente para la toma de decisiones en los órdenes de la promoción (reconocimiento) o punición (castigo); determina la ubicación de los docentes en estado de aprobación (si se obtiene la categoría de aceptable); o, en “periodo de prueba” (si se obtiene deficiente). En este último caso, el docente “deberá tomar cursos de capacitación y actualización con el fin de corregir las deficiencias que haya arrojado el proceso de evaluación”. Al cabo del periodo de prueba se debe obtener una calificación aceptable, de lo contrario, el docente es removido del servicio mediante Resolución Motivada (Art. 65).

El Estatuto en análisis, contempla también la Meta evaluación, por cuanto deja abierta las posibilidades para los recursos facultados en derecho, (Art. 66):

Ante los resultados del proceso de Evaluación Docente, el profesor podrá interponer recursos de reposición ante el Comité de Evaluación Docente de la Facultad y en subsidio de apelación ante el Consejo de la respectiva Facultad. En caso de encontrar méritos, éste puede ordenar la revisión de la evaluación y decide en última instancia en los términos de ley.

La norma, en consonancia con el señalado Decreto 1279 de 2002, instaura un “sistema de evaluación periódica de productividad” que se ordena a “bonificar las actividades de docencia, investigación y extensión y, en particular, para estimular la participación de los docentes en las diferentes modalidades de la actividad docente” (Art. 70). El reconocimiento de los puntos salariales por producción académica, según la evaluación efectuada por los pares externos, es responsabilidad del Comité de Personal Docente y Asignación de Puntaje (Art. 72).

Adicional al reconocimiento de la excelencia académica, los procedimientos evaluativos arrojan información conducente al establecimiento de diversas distinciones académicas, así: Docente investigador, Docente emérito, Docente honorario, Maestro universitario (Art. 75-79), teniendo en consideración el tiempo de permanencia y servicio en la institución y de aportes al conocimiento. El procedimiento a través del cual se conceden estos estímulos, constituye, a todas luces una práctica evaluativa, toda vez que “El Consejo Superior Universitario, a propuesta del rector y previo concepto favorable del Consejo Académico, otorga las distinciones”; que son entregadas en sesiones solemnes especiales. Como la titulación al término de un *curriculum* (carrera), la ceremonia de reconocimiento y la entrega de los diplomas, constituyen las más elevadas formas de valoración, como exaltación y reconocimiento de méritos por la labor cumplida.

En materia de evaluación, finalmente, el Estatuto Docente afirma que la Institución fomenta programas de formación (permanente y avanzada) que contribuyen al reconocimiento del mérito de los docentes: “Al efecto otorga comisiones, becas y otros incentivos” (Art. 82). De igual manera, los docentes de carrera –de tiempo completo– tienen la posibilidad de gozar “cada siete (7) años, de un año remunerado que se denomina año sabático” (Art. 83). Una evaluación de excelencia académica es factor determinante para el logro de estos beneficios.

Para ir cerrando este acápite, quiero referirme a modo de mención solamente –en perspectiva de dejar abierta la posibilidad a próximos análisis– a otra normativa institucional (Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consejo Superior Universitario, 2007) que devela un significativo conjunto de prácticas evaluativas (vigilancia, agenciamiento, gestión, control) que se operan sobre el ejercicio docente, o sobre las condiciones para su posibilidad; se trata del “Reglamento de Concurso Público de Méritos para la provisión de cargos en la Planta de Personal Docente”.

Esta norma describe –y prescribe– una pluralidad de procedimientos evaluativos y examinatorios (rigurosos, meticulosos, cuidadosos, finos...), para los docentes que pretenden participar del Concurso Público de Méritos en orden a vincularse a la Planta de la Universidad.

Como su nombre lo indica, el concurso (sus etapas, procedimientos y acciones) implica un conjunto mayúsculo de prácticas evaluativas: el objeto, la definición, la verificación de la existencia de las vacantes, la determinación de los perfiles, la publicación de las convocatorias, el registro de documentos, la determinación de las modalidades de concursos, la declaración de cumplimiento de los perfiles o de los concursos desiertos, la selección de jurados (idoneidad, funciones, inhabilidades), la determinación de factores de evaluación de los concursos (competencias

profesionales y comunicativas –valoración de las pruebas oral y escrita–, hoja de vida –experiencia, títulos, investigación o creación, publicaciones, segunda lengua–, desempeños académicos para jóvenes talentos), la publicación de resultados de las pruebas, los procedimientos para el desarrollo de los concursos, la publicación de resultados finales, la atención a vías gubernativas, el nombramiento, la evaluación –periodo de prueba–, el nombramiento en propiedad, la determinación de los criterios para retiro (renuncia, declaración de insubsistencia, destitución, invalidez absoluta, nulidad del nombramiento, orden judicial o muerte del docente).

Todo lo descrito me permite colegir que, desde el inicio hasta el fin de la vida, toda la existencia de los seres humanos, se halla atada a múltiples valoraciones, valoraciones que se multiplican de mil modos si esa vida se ocupa del ejercicio de la docencia en cualquiera de los órdenes o niveles de la educación.

3. A modo de colofón

La evaluación se ha instalado de manera prodigiosa en la acción educativa y, en ella, opera de mil modos sobre la labor docente. Un análisis operado sobre diversas piezas documentales que prescriben normativas acerca de la evaluación docente muestra como ésta se ha convertido en una red casi infinita que, a través de diversos procedimientos de regulación, de vigilancia, de disciplina..., controla absolutamente todo el quehacer docente, en todo momento, en todo lugar, en todos los ámbitos.

Sostengo que la evaluación se ha convertido en una pieza connatural a la labor docente –y docente– podría decir, glosando a García Márquez, que los seres humanos, pero más los docentes, son evaluados “desde la cuna hasta la tumba” (García Márquez, 1994). El ingreso a una institución, su permanencia, su egreso; primeo como dicentes, luego como docentes, está cifrado por un incontable número de prácticas evaluativas, que de múltiples maneras logran conducirlo a la promoción, al reconocimiento, a la valoración o, a la exclusión. La evaluación se ha convertido, en el juez natural, ineludible, necesario del desempeño docente.

Al docente y/o al directivo docente se le evalúa todo y por todo (lo que hace y lo que deja de hacer); en todo lugar (dentro y fuera de la escuela); en todo tiempo (cada periodo académico, cada semestre, cada año, permanente, continuamente); de múltiples maneras (a través de diferentes formatos e instrumentos); es evaluado por todos (jefes, directivos, administrativos, colegas, estudiantes, padres de familia, autoridades educativas...). Sobre ellos, los docentes, se cifra –de mil modos– la evaluación, a la manera de un panóptico generalizado que todo lo vigila, que todo lo controla, que todo lo somete.

Con independencia del nivel, forma, modalidad o instancia educativa en el que se desempeñe el docente, las prácticas evaluativas recaen sobre la totalidad de sus acciones: dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño; habilidades en resolución de problemas; nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan

de estudios de la institución; actitudes generales hacia los alumnos; manejo de las relaciones del grupo; trato y manejo de la disciplina de los alumnos; sentido de compromiso institucional; preocupación permanente por el mejoramiento de la calidad de la educación; logro de resultados; práctica docente; actitudes frente a la actividad docente; compromisos institucionales; conocimientos; investigación y extensión; capacitación y publicaciones; preparación de actividades; dirección de actividades de los alumnos en clase; evaluación de las asignaturas que orienta; motivación hacia el conocimiento; relaciones interpersonales; cumplimiento de las actividades docentes; conocimientos sobre las asignaturas que se enseñan; conocimientos pedagógicos o didácticos de las asignaturas; formulación y desarrollo de proyectos de investigación y/o extensión; creación de escuelas de pensamiento; conformación de grupos de investigación; relación docencia-investigación; impacto de proyectos de investigación y/o extensión; cumplimiento de funciones académico administrativas; desarrollo de actividades de publicación y capacitación.

En todas esas instancias, en fin, la evaluación opera como mecanismo de control, incluso, como dispositivo de producción no solo de sujetos, sino también de objetos, de instituciones, de programas, de procesos. La evaluación, en las actuales las sociedades de control, se ha convertido en el nuevo emperador de los sujetos, de los objetos, de las palabras, de las cosas.

Referencias

- LBANO, S. **Michel Foucault. Glosario epistemológico**. Buenos Aires: Quadrata. 2006
- CASTRO, E. **El vocabulario de Michel Foucault**. Buenos Aires: Prometeo-Universidad Nacional de Quilmas, 2004
- Congreso de Colombia. **Ley 30 de 1992**. Por el cual (sic) se organiza el servicio público de la Educación Superior, 1992. Recuperado a partir de:
https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Congreso de Colombia. **Ley 115 de 1994**. Por la cual se expide la ley general de educación, 1994. Recuperado 21 de agosto de 2017, a partir de
http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- DREYFUS, H. y RABINOW, P. **Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica**. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC, 2001. Recuperado a partir de
<https://www.casadellibro.com/libro-michel-foucault-mas-alla-del-estructuralismo-y-la-hermeneutica/9789506024338/827755>
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. Por un país al alcance de los niños. **El Espectador. Sección General**, p. 12-A, 1994. Recuperado a partir de
https://scp.com.co/ArchivosSCP/Por_un_pais.pdf
- MOREY, M. **Lectura de Foucault**. Madrid: Taurus. 1983

Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional. **Decreto 1279 de 2002**. Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales. Colombia, 2002.. Recuperado a partir de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86434_Archivo_pdf.pdf

SÁNCHEZ, T., De la Torre. O. y Mosquera, F. **Propuesta de investigación. La evaluación: un proceso de formación y transformación docente**. 2016. Bogotá: No publicado.

SÁNCHEZ, T. **Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX**. Universidad de Manizales-Cinde, 2008. Recuperado a partir de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210042624/tesis-sanchez.pdf>

SÁNCHEZ, T. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7(, n. 2, p. 1675-1711, 2009. Recuperado a partir de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.htmlAproximaciónaunestudiogenealógicodelaevaluaciónenColombia>,

SÁNCHEZ, T. La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, v. 11, n. 2, p. 755-767, 2013. Recuperado a partir de http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/?page_id=2271

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consejo Superior Universitario. Estatuto del profesor. **Acuerdo No. 011 de 2002**. Por el cual se expide el Estatuto del Docente de carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas", 2002. Recuperado 21 de agosto de 2017, a partir de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Consejo Superior Unoversitario. **Acuerdo 005 de 2007**. Por el cual se expide el Reglamento de Concursos Públicos de Méritos para la provisión de cargos en la Planta de Personal Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2007. Recuperado 21 de agosto de 2017, a partir de http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2007-005.pdf

Universidad Distrital, & Francisco José De Caldas. **Oficina de Docencia. Formato No. 7- Evaluación de docentes por estudiantes**, 2010. Recuperado 22 de septiembre de 2017, a partir de <http://www1.udistrital.edu.co:8080/documents/62257/edf42c77-452b-4881-a0d2-216504cbeef2>

ZULUAGA, O. **Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber**. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1987.

O APRISIONAMENTO DAS MENTES E DOS CORAÇÕES DOS ESTUDANTES BRASILEIROS PELO SISTEMA DE AVALIAÇÃO*

João Batista Zanardini

1. Introdução

O presente capítulo versa sobre o impacto que a avaliação em larga escala possui nas escolas e, principalmente, na vida dos estudantes brasileiros. Dessa forma, abordou-se, inicialmente, sobre vários aspectos atinentes à implementação dessas avaliações, bem como a sua principal intencionalidade: incorporar vigorosamente à educação pública uma lógica empresarial contemporânea em que os resultados e a competição se sobrepõem aos elementos essenciais dos processos de aprendizagem. Realizou-se uma inter-relação entre as intenções da Base Nacional Comum Curricular e o controle do ensino por meio das avaliações externas em larga escala com foco nas competências socioemocionais ou não cognitivas

Muito embora as avaliações em larga escala não se constituam em um fenômeno típico dos anos noventa ou do início do século vinte e um, é justamente nesse período que as mesmas recrudescem no âmbito das políticas educacionais nacionais. Ao considerarmos a publicização dos resultados obtidos por alunos das escolas brasileiras em testes avaliativos em larga escala, quer sejam nacionais ou internacionais, como o SAEB, PROVA BRASIL e PISA, constatamos que os problemas educacionais, tomados como reflexo do baixo rendimento dos alunos nesses testes, servem, muitas vezes, de justificativa para problemas sociais mais amplos, como, por exemplo, a pobreza, o desemprego e outras condições de miserabilidade.

Vejamos que entre 2014 e 2017, o número de pessoas vivendo abaixo daquilo que se considera como a linha da pobreza no Brasil cresceu 33%, o que equivale a um aumento de 6,3 milhões de novos pobres no país¹. Esses números foram apontados em pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas – FGV. Nessa perspectiva, explicando qual grupo seria um dos mais vulneráveis, Neri afirma que:

Todos perderam, mas os pobres perderam mais. Os principais perdedores são os jovens, as pessoas com pouca educação, os chefes de família, as pessoas do Norte e Nordeste. Esses perderam mais que a média", completa. Segundo o estudo, os estratos que tiveram as maiores perdas na renda foram jovens de 15 a 19 anos (-20%); pessoas com até oito anos de estudo (-11,6%) e os moradores do Nordeste (-6,4%). (2018, s/p.)

Logo, defendemos que há uma aposta subjacente à intencionalidade de tornar visível o aparente anacronismo da escola na veiculação, por mais paradoxal que

*DOI - 10.29388/978-65-86678-87-1-0.f.83-99

¹ Equivalente a quase duas vezes a população do Uruguai, que é de aproximadamente 3,5 milhões de pessoas.

pareça, de um modelo de educação que se propaga como a ideal, aquela que se mostra como uma imprescindível forma de ajuste das desigualdades sociais. A educação eficiente, capaz de reverter os baixos escores dos estudantes nos testes avaliativos, assim, dotá-los-ia de habilidades e competências que funcionariam como chave para a saída de sua condição econômica desfavorável. A solução apontada não retiraria esses sujeitos de sua condição material, porém, atuaria por meio de um *empoderamento* subjetivo, tornando-os, assim, pobres eficientes e sob controle.

Neste sentido, discute-se muito acerca de políticas estruturadoras que minorem os problemas associados à pobreza, bem como em instrumentos de políticas para que não se perpetuem os programas de cunho assistencialistas, sempre muito úteis no aprisionamento político do cidadão. A esse respeito, existe consenso em toda a sociedade acerca da importância do papel que a educação desempenharia no processo de redução permanente da pobreza. Além de eficaz contra a pobreza, as vantagens de uma sociedade mais educada parecem incontestes (Lange y Topel, 2006). A educação traz inúmeros benefícios sociais: um indivíduo melhor educado tem maior produtividade, maior noção de cidadania, além de possuir maior *portfólio* para decidir sobre nutrição, saúde e planejamento familiar (Gurgand, 2005). Vários estudos têm apontado para a importância da melhoria da qualidade da educação brasileira e a elevação de seus níveis, como etapa para resolução dos diversos problemas socioeconômicos que o Brasil enfrenta, inclusive, no que tange à atenuação da pobreza (Ferreira y Veloso, 2006 y Barros, Mendonça y Henriques, 2001). Entretanto, o sistema educacional brasileiro parece se encontrar imerso no seio desses mesmos problemas. Assim, a educação deixa de ser uma panacéia para ser objeto de estudos. (SILVA JÚNIOR E SAMPAIO, p. 76, 2010)

Dessa forma, uma determinada preocupação com a eficiência escolar perpassa o conjunto das ações do Estado capitalista que se materializam na forma de políticas de avaliação e de controle social, usando, como regra geral para a educação e demais políticas sociais, a transposição de categorias advindas, muitas vezes, dos mais variados campos, como da economia ou do setor financeiro, por exemplo. Como é o caso da eficiência e da eficácia, que devem ser constantemente perseguidas no escopo das políticas públicas e, no caso específico da educação, esses elementos são perseguidos por constantes, e cada vez mais abundantes, exames externos que precisam ser considerados apenas em seus resultados.

2. Eficiência e eficácia como mantras

Ao nos reportarmos ao tratamento que vem sendo dispensado às políticas educacionais nos estertores dos anos de 1990, sobretudo em seu aspecto que se propõe avaliativo, em âmbito mundial ou nacional, percebemos que, subjacente à

implementação dessas políticas, encontra-se um caudal de formulações, de *slogans* que as embasam e justificam como mantras. Estes encerram conceitos que advêm das mais variadas vertentes do pensamento que se intitula científico, partindo, por vezes, do campo econômico *strictu sensu*, em outras vezes até mesmo da biologia, como, por exemplo: eficiência, eficácia, clientela, produto, produtividade, ranking, cultivo, *empowerment*, empreendedorismo e outros. Tais *slogans*, mesmo carecendo de uma clarificação e discussão mais aprofundada, são amplamente exportados de forma “consagrada” e compõem não só os discursos e as políticas de organismos multilaterais, como também gozam de uma adesão crescente na implementação de políticas públicas, pois “expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2009, p. 2).

Ínsita às políticas de avaliação dos anos noventa em diante, a educação eficiente desponta insistentemente como a grande conquista que deve ser realizada pela escola e pela universidade de forma geral, sobretudo em seu aspecto quantitativo. Porém, uma análise mais minuciosa revela que o que é tomado como educação eficiente resume-se naquela avaliada meritocraticamente e cujos resultados são amplamente expostos publicamente, resultando, portanto, num jogo de soma zero, tendo em vista que o processo retorna sempre em si mesmo, reforçando cada vez mais o processo avaliativo em detrimento do que se avalia.

Como não poderia deixar de ser, muitos aspectos que interferem e determinam o aprendizado, ou o não aprendizado por parte dos estudantes, são desconsiderados, recebendo atenção maior o rendimento dos alunos em testes ou em provas que intentam mensurar seus conhecimentos.

Essas avaliações são consideradas por nós como ações políticas, mais especificamente políticas públicas, que emanam do estado e caracterizam-se pelo papel deste no processo de conservação societal, que, muitas vezes, opera por inversão, apontando como causas o que seriam as consequências.

3. Avaliação como política de estado

Então, antes de mais nada, para conceituar essas políticas como ações que intentam materializar uma determinada forma de controle do estado, consideramos ser necessário retomar aqui o entendimento acerca da natureza do estado capitalista, *locus* do qual emanam, não de forma imediata, as ações que se materializam na implementação de políticas públicas de características que são afirmadas como sociais, como é o caso das políticas educacionais de cunho avaliativo. Essa conceituação se faz importante, pelo fato de que ela condensa o próprio entendimento de “equilíbrio instável” que toda política nascida sob o signo desse estado carregará. Nossa concepção de estado ancora-se em Engels, quando afirma que:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tão pouco é ‘a realidade da ideia

moral', ou 'a imagem e a realidade da razão', como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição consigo mesma e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, torna-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e distanciando-se cada vez mais, é o Estado (1984, p. 227).

É preciso considerar que o estado não se constitui como um ente em si, mas constitui-se pelo seu caráter processual e contraditório no que diz respeito às disputas que se colocam na base material da sociedade.

Essa organização, fruto dessas disputas, na impossibilidade de saná-las, as absorve no plano formal, no campo das políticas, ao mesmo tempo em que atua pela conservação das mesmas disputas que configuram a desigualdade, marca indissociável da sociedade regida pelo capital na base material da mesma sociedade que se pretende regular formalmente via políticas.

Portanto, dizendo isso, estamos categorizando o estado como espaço hegemônico de manutenção do *status quo* burguês, restando o espaço de luta contra hegemônica para uma explicação diversa da oficial, para a contestação e exigência de um tratamento diferenciado para as questões sociais e, conseqüentemente, para as políticas educacionais que o estado implementa.

As ações do Estado, em grande medida responsáveis pela manutenção das relações capitalistas de produção, assumem, na maioria das vezes, a feição de políticas, costumeiramente políticas públicas de característica social, que não são puras, mas que, uma vez implementadas, sofrem o choque da contradição de classe, de interesses divergentes. E, conforme Xavier e Deitos,

Uma das características do capitalismo e do Estado capitalista é a de que a política social nada mais é do que uma parte da síntese possível das tensões e disputas econômicas, sociais e políticas, e, portanto, das contradições que geram. Não é possível compreender a política social fora dessa dimensão; até porque a política social e, conseqüentemente, a política educacional isolada da dimensão do estado capitalista só seria possível como alternativa socialmente concebida para satisfazer, como universalização, as necessidades sociais coletivamente produzidas (2006, p. 69)

Sendo assim, as ações do estado caracterizam-se por um duplo papel, ao mesmo tempo em que são instrumentos de controle do social, operam um

determinado tipo de tratamento aos reclames que se materializam pela desigualdade inexorável da sociedade. Segundo Freitas:

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, *por meio de avaliações externas*, o controle e o fortalecimento dos *processos de avaliação internos da escola* (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o *controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola* (2014, p. 1092).

Nessa correlação de forças desiguais, as políticas educacionais, ainda que sejam estratégicas para o estado, podem expressar espaços táticos para a grande parcela da sociedade que sofre com a repartição desigual das riquezas, que, não obstante o fato de terem sido produzidas coletivamente, são apropriadas por um número cada vez mais reduzido de pessoas. Assim é com relação ao conhecimento, produção coletiva e histórica de toda a humanidade que nas escolas deveria ser socializado, é apropriado de forma privada por uma parcela cada vez menor de pessoas, sendo sonogado a uma parte cada vez mais significativa da sociedade.

As avaliações externas, tomadas exclusivamente em seus resultados, não esclarecem essa problemática, muito pelo contrário, atuam no sentido de obscurecer os verdadeiros motivos da não aprendizagem, ou da não obtenção de escores significativos por parte dos alunos, sobretudo oriundos da classe trabalhadora.

Dito isso, junto dessa compreensão da natureza do estado, como “escritório” onde se decidem as condições de manutenção dessa sociedade desigual, favorecendo poucos em detrimento de muitos, é preciso recuperar a validade da luta relacionada às ações políticas do próprio estado como forma de tensioná-lo no sentido da exacerbação de seu caráter classista.

Mantida essa estrutura estatal, vez por outra são implementados processos de reformulação do papel que o estado desempenha para a manutenção da sociedade e, para a temática de nossas discussões, faz-se necessário lembrar o processo de reaparelhamento do estado vivenciado no caso brasileiro, a partir dos anos 1990², e em curso até os dias de hoje.

A reforma administrativa, mas também política e ideológica do Estado, é proposta a partir da implementação da chamada administração pública gerencial. Essa perspectiva de administração é apresentada como a solução para a crise do Estado, no que diz respeito ao seu modo de intervenção, e substituiria o modelo racional legal ou burocrático que vinha orientando a administração pública (ZANARDINI, 2008, p. 69).

² Estamos nos referindo à Reforma do Estado iniciada ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, que teve como um dos principais mentores o então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

Neste caso especificamente, o estado vai colocando-se de forma cada vez mais restritiva no que diz respeito ao seu aporte financiador, ao mesmo tempo em que se agiganta em seu papel regulatório cerceador e controlador, portando seu aspecto avaliador, é o grande paradoxo do estado, que é mínimo no fomento, mas que se maximiza no controle, que, segundo Afonso,

[...] quer significar, em sentido amplo, que o Estado adoptou um *ethos* competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por *neodarwinismo social*, passando a admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos. Como assinala G. Walford (1990), esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adopção de uma *cultura gestonária* (ou *gerencialista*) no sector público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos (1999, p. 74).

Esse processo demarca uma conjuntura que empurra os sujeitos, guardadas as suas especificidades, na busca de soluções atomizadas no sentido de responder ao afastamento do estado, sobretudo em seu aspecto de fomento, exemplos disso são as escolas "adotadas" pela comunidade e o pagamento de prêmios por produtividade nos exames externos realizados por algumas prefeituras.

Podemos destacar, dentre as várias políticas específicas para a educação que ocasiona uma mudança paulatina e cada vez mais voraz na ação dos docentes e demais sujeitos da educação o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – o IDEB³. Tal política incide sobre toda a educação básica e foi respaldada no amplo movimento consubstanciado em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007⁴. De forma correlata a implementação do referido plano ocorreu a instauração de um processo de controle externo das unidades escolares, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB⁵) que por sua vez, é capitaneado pela política da "maquiagem", estatística expressa no IBEB.

A criação do IDEB, calculado por escola, por rede e para o país inteiro, permitiu que fossem fixadas metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada

³ Criado em 2007, é formado pela junção de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. É calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, retirados do Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

⁴ Consideramos importante tomar essa política como marco, pois ela foi posta em prática quando ainda restavam três anos de vigência do Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 de 2001, plano este que teve mais de 66% de suas metas não cumpridas por falta de financiamento por parte do Estado.

⁵ Atualmente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala.

uma das instâncias de aplicação do índice e também metas intermediárias de curto prazo que possibilitam o controle mais rígido da “reforma qualitativa dos sistemas educacionais” (BRASIL, 2007b).

Em 2005, foi “tirada uma radiografia”, em que o IDEB, para o país referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi de 3,8 pontos, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de seis pontos, número que expressa a meta nacional a ser perseguida até 2021. Logo, o norte avaliativo colocado nos índices dos países desenvolvidos, que deverá ser alcançado pelo Brasil, está marcado previamente numa grande festa no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência.

Dessa forma, ao estabelecer esse norte, o estado brasileiro condicionou a forma e o conteúdo dos trabalhos das escolas para que esse escore fosse certamente alcançado, logo, as escolas passaram a adotar os testes externos como balizadores dos currículos e a ascensão dos índices foi formatando o aprendizado, ou o não aprendizado, por parte dos alunos em sala de aula.

As escolas seguem “prisioneiras”, em grande medida, dos ditames dos testes avaliativos em larga escala, uma vez que o estado adota o expediente de vincular o investimento da educação ao atingimento dos escores supostamente mensurados e indicados pelo IDEB de cada uma das unidades escolares da federação.

Então, internamente, o espaço para a contradição com a política de avaliação ganha contornos cada vez mais estreitos, pois, além do índice ser utilizado para auxiliar no contingenciamento do financiamento da educação, os conteúdos e a forma como esses são dispostos nos testes de avaliação em larga escala direcionam e determinam os conteúdos trabalhados pelas escolas, na ânsia de, assim, obterem melhor rendimento e garantia de financiamento.

Essa política acaba colocando a alguns governantes, aos docentes e aos demais sujeitos da escola formas individuais, quando muito particulares, de recorrência no que diz respeito ao financiamento e à manutenção das condições escolares. Como exemplo disso, podemos citar os décimo-quartos salários oferecidos a docentes e os prêmios pecuniários oferecidos às escolas que atingem ou melhoram seu IDEB⁶.

Podemos afirmar que a coleta e a divulgação dos resultados obtidos pelos alunos nos testes em larga escala teriam determinada relevância se fossem considerados de acordo com a natureza que possuem, a saber, refletores de elementos singulares, e que não são desconsideráveis em si, porém, o que assistimos é a adoção, pelo estado, dos resultados emanados dessas políticas como se fossem universais e diagnósticos do quadro geral da qualidade da educação.

⁶ Conforme decreto municipal nº 23,212 de 15 de julho de 2014 de Foz do Iguaçu no Paraná que regulamenta “O presente instrumento tem por finalidade pactuar as metas a serem realizadas pela Secretaria Municipal da Educação e a conceder o Prêmio por Desempenho, com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB - a serem divulgados no ano de 2014, decorrentes do alcance, no ano letivo de 2013, das metas fixadas neste Decreto.” (FOZ DO IGUAÇU, 2014). A esse respeito, consultar: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/decreto/2014/2321/23212/decreto-n-23212-2014-regulamenta-e-disciplina-o-acordo-metas-doprograma-gestao-para-resultados-conforme-especifica>.

Logo, a avaliação externa da educação via ação política do estado, não é uma mera componente das políticas educacionais dele emanadas, ela constitui um dos mais importantes mecanismos que cumprem a dupla função de controlar a sociedade, ao mesmo tempo em que se materializa na ausência do estado no que diz respeito ao financiamento dessas mesmas políticas. Tendo em vista que os resultados obtidos no processo de ranqueamento das escolas públicas, na maioria das vezes, condicionam e determinam a forma de atenção que o estado dispensa para o atendimento na sua função de mantenedor.

As escolas públicas centram suas ações no alcance de escores, uma vez que a política atrela o IDEB ao processo de financiamento e gestão educacional, disputando, muitas vezes, por prêmios temporários que não garantem e não possibilitam segurança no sentido da manutenção desses ganhos relativos.

Essa mistura de – *accountability* com avaliação, a meu ver, vai ser danosa para a área de avaliação, porque, inclusive, não entrará na área da educação. Continuará fora da área da educação se for colocada dessa maneira. Na área da educação não existe ganhador e perdedor. A área da educação é área de direito, e área de direito não tem ganhador e perdedor. A área do mercado, sim. Eu jogo na bolsa, sei que posso ganhar e posso perder. E se perder, não tenho direito de reclamar, assinei até um contrato. Se eu investir 100 e cair para 70, o problema é meu. Faz parte do jogo. O mercado lida dessa forma. Na área da educação, não pode haver perdedor. O problema começa aí: a lógica de funcionamento não se adapta à lógica da área educacional porque não podemos conviver com perdedores (FREITAS, 2013, p. 360).

Num processo de culpabilização dos sujeitos, escolas e alunos são colocados uns contra os outros, o que dificulta uma reflexão conjunta a respeito do buraco sem fundo para o qual caminha a educação pública. Uma vez mantida essa estruturação e com o paulatino alinhamento dos currículos das escolas a esse movimento, podemos afirmar, sustentados em Freitas (2014), que os cérebros dos sujeitos da escola pública seguem aprisionados por esse movimento que se pretende avaliativo da educação nacional, pois, do lado das escolas, essas tendem cada vez mais a adotar estratégias em torno do alcance de escores, condição que garante a sua existência, dado o afastamento do estado dessa função.

Isso se dá em detrimento da realização de outra função social da escola que não seria o alcance de escores, mas, sim, a ligada a outro projeto de sociedade, a saber, a socialização consistente do conhecimento elaborado histórica e coletivamente pela humanidade.

Outro traço marcante desse aprisionamento de cérebros, no quadro das políticas implementadas a partir dos anos 1990, revela-se pelo efeito provocado na ação do estado pelo movimento de reestruturação produtiva que recrudescer, de forma coetânea e determinante com relação ao movimento de reformulação do seu papel. Para a Educação Básica, esse quadro assinala a sina de preparar os sujeitos

para a disposição no mercado de trabalho, onde, devido inclusive aos novos incrementos produtivos, não há lugar para todos.

À avaliação escolar meritocrática cabe um papel preponderante sobretudo como instrumento de conformação, pois, aos desempregados ou aos alojados na economia informal, que, segundo o Banco Mundial (2004), têm mais chance de “tombar na pobreza”, mais do que não possuir, convêm que acreditem não possuir qualificação e que seu quadro de desemprego e conseqüentemente de pobreza, daí advém.

Porém, uma análise da base material da sociedade brasileira, para a qual esse modelo de educação deveria responder, nos leva impreterivelmente a considerar a forma como o Brasil se insere no complexo movimento de materialização da divisão mundial do trabalho, implementada pelos países do núcleo duro do capital e que deve ser seguida obedientemente pelos chamados países periféricos, como é o caso do Brasil⁷.

Essa política indica que o setor terciário da produção, a produção de matéria-prima e o setor de *comodities* continuarão sendo o carro-chefe da produção de riqueza nacional⁸. Sendo assim, indagamo-nos a respeito da natureza que deve materializar-se na educação, se é pensada como forma de responder a essa necessidade produtiva?

A política avaliativa desloca-se cada vez mais da possibilidade de socialização do conhecimento o que nós consideramos como qualidade em educação, muito embora não hesite em propor uma determinada modalidade de qualidade como seu principal objeto. A primeira noção de qualidade estaria ligada a uma concepção de educação como processo, enquanto que a segunda, a que é perseguida pelas avaliações em larga escala, privilegia exclusivamente o foco nos resultados.

Esta definição coaduna-se com o movimento de proposição das chamadas “escolas eficazes”, que propala dentre outras medidas a autorresponsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos, por meio da incorporação de uma nova racionalidade para orientar suas práticas, concretizando a gestão por resultados (SANTOS, 2012).

4. Base nacional comum curricular

Ao nos remetermos para a atualidade, temos o recrudescimento e aprimoramento desse sistema que se pretende avaliativo da escola, materializado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que segundo Macedo:

No que tange a bases nacionais comuns, as articulações políticas culminaram com a reiteração de sua necessidade no Plano Nacional

⁷ Segundo dados do IBGE (BRASIL, 2018), O setor de serviços é o setor com maior participação na economia. No 1º trimestre de 2018, o setor de serviços representou 72,5% do valor adicionado do PIB brasileiro. A indústria alcançou os 20,8% e a agropecuária, 6,7%.

⁸ A Financeirização é a lógica de produção de lucro do capitalismo atualmente, nesse ponto o capital financeiro precisa se descolar do setor produtivo, que não é o mesmo para todos os países, para compor o campo especulativo que não produz riqueza nova.

de Educação (PNE) finalizado em 2014. O documento distingue base nacional curricular comum (BNCC) de DCN e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] (...) a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (MEC, 2014, meta 2). No PNE (MEC, 2014), a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15) (2014, p. 1535).

Antes mesmo de vir ao lume, o movimento social que se construiu em torno da elaboração dessa política curricular, contou com a forte participação daqueles que Freitas (2014) nomeia como sendo os reformadores empresariais da educação, composto por “políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a vida privada é uma proposta mais adequada para consertar a educação”. Constam de suas estratégias elementos como: fortalecimento da gestão, avaliações externas em larga escala ou censitárias, responsabilização/meritocracia, criação de um mercado educacional e privatização.

Este conjunto de dispositivos representa o maior avanço dos reformadores empresariais da educação no cenário educacional brasileiro e, entre outros aspectos, visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de *big data* entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (FREITAS, 2014, p. 1085).

Porém, o que gostaríamos de ressaltar é que a BNCC materializa uma pseudopolítica curricular, tratando-se em termos políticos, de mais do mesmo, ou seja, o fortalecimento do controle por parte do estado da política educacional via o fortalecimento do movimento avaliativo escolar em larga escala, porém, agora, com uma sutileza mordaz:

A BNCC proposta reforça as tendências internacionais de centralização curricular, verificadas nos países centrais do capitalismo, com o objetivo de viabilizar a avaliação em larga escala, externa às unidades escolares, e, em consequência, promover a responsabilização dos docentes e dos gestores das respectivas escolas pelos resultados da aprendizagem, desconsiderando as condições efetivas da realização das atividades educacionais, como a

infraestrutura disponível nestas escolas e as condições do trabalho docente (ANDES, 2016, p. 10).

Ademais, todo o documento é perpassado pela valorização da necessidade de estabelecimento de uma ordem subjetiva, travestida em competências⁹, a ser alcançada por parte dos alunos das escolas e de que tal subjetividade deve ser objeto do trabalho das escolas. Segundo Bruening:

Solidariedade, amizade, responsabilidade, colaboração, empatia, organização, ética, cidadania, honestidade. Esses valores (ou características) — tão desejáveis nos relacionamentos humanos e cada vez mais requisitados e necessários nos dias de hoje — deverão ser ensinados, praticados ou, pelo menos, estimulados também nas escolas. É o que dizem as novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir de 2020, todas as escolas brasileiras terão de incluir as habilidades socioemocionais nos seus currículos. Ou seja, haverá a necessidade de adaptar os programas escolares e treinar os professores para que possam ministrar essas novas competências — que têm foco em habilidades não cognitivas, muito mais relacionadas ao comportamento e à administração das próprias emoções, mas que impactam positivamente o indivíduo e a relação dele com o mundo ao seu redor (2018, s/p.).

Essa nova subjetividade¹⁰ a ser perseguida consubstancia-se naquilo que está sendo anunciado como objetivos não cognitivos ou socioemocionais que demarcariam o trabalho das escolas e que seriam indicados pelo Estado.

Esses aspectos de personalidade também são chamados de **conhecimento** ou **habilidades não cognitivas**, ou de **traços de caráter**, ou pelo termo *soft skills*, importado do inglês (habilidades suaves, em contraponto às *hard skills*, habilidades duras, como matemática, ciências e leitura). Essas habilidades suaves são tradicionalmente relegadas a segundo plano, encaradas como traço imutável da personalidade ou responsabilidade da educação familiar. Mas estudiosos do mundo do trabalho têm afirmado já há algum tempo que elas são as competências mais apreciadas nos

⁹ Na BNCC, competência é definida como “a **mobilização de conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para **resolver** demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

¹⁰ A novidade talvez se restringisse ao Brasil, uma vez que políticas dessa natureza eram adotadas nos EUA, como asseverou Bruening (2018, s/p) : “Pesquisas em todo o mundo apontam que o melhor aprendizado ocorre em ambientes seguros e saudáveis, ou seja, o aprendizado ocorre em um contexto social. De certo modo, é difícil separar aspectos sociais e emocionais de processos de aprendizagem acadêmica. Além disso, os componentes das habilidades socioemocionais, no caso dos Estados Unidos, estão totalmente ligados a requisitos da *American Common Core [a base norteadora de educação daquele país, o que similarmente está acontecendo com a BNCC, no Brasil]*, e autorregulação trabalho em equipe, empatia, cooperação e uma série de valores que fortalecem o caráter humano e tão necessários para as demandas do século 21.”

profissionais, a ponto de serem centrais para o que chamam de “habilidades para o século XXI”. Num tempo em que o conteúdo “duro” está tão disseminado, o que faz diferença, dizem esses estudiosos, é a forma de aplicá-los. E isso exige habilidades “suaves”: saber ouvir, equilíbrio emocional ante problemas, resolução de conflitos (OSHIMA, 2015, s/p).

Oshima (2015), em artigo intitulado “Eduque suas emoções”, alardeia o fato de que: “As escolas públicas começam a ensinar os alunos a lidar com os sentimentos. Pesquisas mostram que esse é o caminho certo para promover mais igualdade de oportunidades”. As pesquisas mencionadas contaram com o apoio do Instituto Ayrton Senna¹¹, organismo oficioso no que se refere a implementação de políticas educacionais no Brasil, que, em parceria com alunos de Harvard, iniciaram pesquisas em torno do ensino dos chamados componentes socioemocionais na escola.

Segundo Oshima:

As secretarias de Educação de São Paulo e do Rio de Janeiro incorporaram a **educação socioemocional** ao **currículo regular** das escolas estaduais de ensino integral de suas redes. No Rio de Janeiro, uma parceria com o **Instituto Ayrton Senna** tornou viável o desenvolvimento do programa Solução Educacional para o Ensino Médio, que está funcionando em 56 escolas. Em São Paulo, uma aliança com a **ONG Vila da Educação** possibilitou a criação do programa Compasso, criado a partir do americano Second Step (segundo passo), metodologia que existe há 20 anos. O Compasso está em 17 escolas (negritos do original, 2015, s/p.).

São elencadas como competências socioemocionais, ou não cognitivas, a cooperatividade, consciência, liderança, planejamento, valores, comunicação, autoeficácia, motivação, ética, apresentação, ansiedade, sensibilidade, extroversão, coleguismo, resiliência, caráter, autodestreza, abertura, persistência, profissionalismo, autoestima, entusiasmo, criatividade e colaboração¹². Essa extensa listagem de componentes que, na sua maioria, são afetivos, leva a reflexão de que cada um desses componentes, em maior ou em menor medida, são trabalhados todos os dias pelas escolas do Brasil, seguindo, é claro, a concepção de mundo de cada professor que está à frente do processo de ensino e aprendizagem. Porém, segundo Abed (2014), é preciso formar tais conceitos no trabalho dos professores, os ensinantes como os denomina, pois são os principais protagonistas na mudança do cenário educacional. Afirma a autora:

¹¹ Segundo informação do próprio instituto, as pesquisas começaram em 2011. Para mais informações consulte: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/pesquisadores-criam-ferramentapara-medir-competencias-socioemocionais-na-escola/>

¹² Todas essas competências estão listadas no site: <http://educacaosec21.org.br/>. Acesso em: 20 jun. 2016.

É importante que o professor não só domine os conteúdos que ensina (dimensão cognitiva), mas também tenha consciência dos sentidos que ele, professor, atribui a esses conhecimentos, aos aspectos energéticos e afetivos com que reveste a sua relação com o saber e com os alunos (dimensão emocional, social e ética). Nesse sentido, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, como motivação e engajamento, pode, e deve, ser promovido pelo entusiasmo e prazer com que o ensinante apresenta o conhecimento aos alunos (ABED, 2014, p. 59-60).

Afirmações como essas, colocadas em tom alvissareiro, desconsideram o papel que historicamente os professores desempenham nas escolas do Brasil à frente do que Freitas (2014) denominou como avaliações informais e intentam moldar esse papel segundo um padrão externo.

O papel das avaliações informais é decisivo no progresso das crianças. Pode-se mesmo dizer que ao ser reprovado pela avaliação formal (seja interna ou externa) o aluno foi reprovado, antes, na relação de ensino a qual é perpassada pela avaliação informal. Este processo cria, em sala de aula, um histórico de juízos de valores que são definidores das possibilidades de progresso dos alunos, pois afetam as estratégias metodológicas seguidas pelo professor e a forma de envolvimento dos estudantes. São estes processos que conformam culturalmente o aluno ou promovem o seu afastamento. Pela avaliação informal o professor cria nas relações de ensino uma autoimagem da criança e produz uma autoimagem também na criança. A autoimagem é um poderoso instrumento de motivação ou desmotivação, na dependência de seu conteúdo, e tem relação com a própria identidade cultural do estudante (2014, p. 1096-1097).

É esse amplo movimento em torno da padronização da “construção correta” de cada um desses componentes socioemocionais ou não cognitivos, que nos preocupa, pois estamos caminhando para uma homogeneização emocional¹³, conduzida e verificada pelo Estado, onde se defende que:

Todo professor sabe da importância de lidar com aspectos emocionais dos alunos e de ajudá-los a fazer o mesmo. De forma geral, fazem isso no dia a dia, de forma intuitiva, na base da tentativa e erro. A eficácia depende da experiência e da paciência de cada professor. O rastreamento e a avaliação dos melhores métodos, como a OCDE se propõe a fazer, ajudarão a montar

¹³ Como recentemente denunciado por ANPED (2014): “O estabelecimento de uma hierarquia valorativa, pretensamente universal e imparcial, expressa a desconsideração da desigualdade social econômica e a diversidade cultural da sociedade brasileira, bem como as diferenças entre os sujeitos, o que possivelmente representa a naturalização de valores oriundos das classes mais favorecidas. O que se busca é a padronização desses valores?”.

treinamentos sistematizados para os professores, que são peças-chave nesses programas (OSHIMA, 2015 s/p).

5. Considerações finais

E para dar cabo e alinhar essa tarefa, como já ocorre para a tentativa de mensura dos componentes cognitivos, já existe uma ferramenta, batizada de SENNA, por meio da aplicação da qual se pretende mensurar, de forma externa e em larga escala, os componentes afetivos.

O SENNA (sigla em inglês para avaliação nacional de competências socioemocionais ou não cognitivas) inclui um questionário com até 92 perguntas respondidas pelo estudante sobre si mesmo (seu comportamento em determinadas situações) cujas respostas a cada questão representam um indicador sobre os cinco grandes domínios de personalidade (extroversão, conscienciosidade, abertura a novas experiências, amabilidade e estabilidade emocional) e sobre um sexto aspecto chamado Lócus de Controle (que reflete em que medida o indivíduo atribui situações vividas a atitudes tomadas por ele, ou ao acaso e decisões tomadas por terceiros) (ROCHA, 2014, s/p).

Com a implementação de mais esse instrumento de avaliação em larga escala, o que se projeta para o futuro é um aprimoramento maior de todo o arsenal avaliativo de que já dispõe o Estado brasileiro, o que, a nosso ver, muito ao contrário das motivações alardeadas, aumentará mais ainda o controle do social e poderá representar a materialização de um movimento padronizador de emoções, construídas e pré-planejadas. A respeito do SENNA, Rocha afirma:

É um teste padronizado, que pode ser parte integrante de alguma prova em larga escala já feita para avaliar conhecimentos de matemática e português, como a Prova Brasil, por exemplo”, afirmou Tatiana Filgueiras, Coordenadora de Avaliação do Instituto Ayrton Senna. “Agora, o instrumento está disponível para uso de políticas públicas, com orientações para a aplicação e análise dos dados. Esse é um caminho para integrar de forma intencional nos currículos das escolas as ações para estimular competências socioemocionais”, disse (2014, s/p.).

Essa forma de testagem também se alinha ao recrudescimento das políticas avaliativas de caráter externo implementadas na educação brasileira a partir dos anos 90/2000, e essas ações, na forma de políticas, emanam do Estado avaliador/verificador, que, ao mesmo tempo em que aumenta sua capacidade regulatória e de controle objetivo e agora, subjetivo, minimiza sua importância no que diz respeito ao fomento da educação.

Urge, então, firmarmos posição que se coloque de forma crítica e contrária a todo esse amplo movimento que materializa uma verificação sumária de característica privatista e produtivista, pois, atrelado a esse movimento, pela batuta dos reformadores empresariais, o que se tem em mira é um amplo estabelecimento de parcerias, as chamadas parceria público-privadas, venda de apostilas, escolas públicas geridas pelo poder privado, além de cursos oferecidos por fundações¹⁴, o que impactará negativamente em todas as instituições de ensino.

Todo esse movimento de cariz empresarial se contrapõe de forma incisiva a uma perspectiva de educação que leve em consideração a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, uma vez que, dado o encarceramento dos cérebros, agora pretende também encarcerar os corações dos estudantes oriundos principalmente da classe trabalhadora. Mais uma vez apoiados em Freitas, podemos afirmar que:

A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum “desvio”. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo. Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é antes colaborativo entre seus participantes. A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no “premiar, punir e corrigir os desvios da meta” não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial (2014, p. 1099).

O que se coloca, então, na ordem do dia é a exigência de um modelo de avaliação que leve em conta o processo que se desenvolve nas escolas, o que exige uma maior atenção para os elementos endógenos que circundam todo o processo de ensino e aprendizagem, como o projeto de sociedade, projeto de educação, elementos infraestruturais e institucionais, bem como melhores condições de trabalho e de estudo, condições que se colocam contrárias ao aprisionamento de mentes e corações intentado pelo Estado brasileiro em suas políticas de cunho meritocrático, como são exemplos o amplo sistema de avaliação em larga escala de componentes cognitivos, ou não cognitivos, e socioemocionais que está colocado na ordem do dia para as escolas e para seus principais sujeitos.

¹⁴ Vários cursos já são oferecidos, alguns em parcerias com instituições privadas, como se pode constatar em: https://assine.novaescola.org.br/cursos?gclid=Cj0KCQjw08XeBRC0ARIsAP_gaQBtP2Ww69SyYRDwEq2qjOaG8rxtplaDcDogoW4CxG78SDak3LepS4aAoL4EALw_wcB

6. Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.

ANDES. Sindicato Nacional. **Projeto do Capital para a educação**: Análises e ações para a luta. Cartilha produzida pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE). 2016. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8031>. Acesso em julho de 2018.

ANPED. **Carta Aberta sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens**. 8 de Novembro de 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-sobre-avaliacao-em-larga-escala-ehabilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens>. Acessado em 21 jul. 2019.

AFONSO, A. J. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**: Para uma análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995) Edição do Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 1999.

BRASIL. **Lei n. 13005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acessado em 02 dez. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>. Acessado em 20 set. 2018.

BRASIL. **Contas nacionais trimestrais**. Tabela 1846. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1846#/n1/all/v/all/p/201802/c11255/90687,90691,90696,90705,90706,90707,93404,93405,93406,93407,93408,102880/l/v,,c11255+t+p/resultado>. Acessado em 12 dez. 2019.

BRUENING, Pamela. **A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional**. Revista Educação. Edição 251, 2018. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/historia-os-pilares-e-os-objetivos-daeducacao-socioemocional/>. Acessado em 20 set. 2018.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo : Global, 1984.

FOZ DO IGUAÇU. **Decreto n. 23212-2014**. Regulamenta e disciplina o acordo metas do programa gestão para resultados conforme especifica. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-doguacu/decreto/2014/2321/23212/decreto-n-23212-2014>. Acessado em 02 abr. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidencia e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol 43, nº 148, pgs. 348-365., jan/abr, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

MACEDO, Elisabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. 2014.

NERI, Marcelo. **Número de pobres cresce "dois Uruguais" no Brasil entre 2014 e 2017, aponta FGV**. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/bd/clippings/uc313.pdf>. Acessado em 17 set. 2018.

OSHIMA, FLÁVIA YURI. **Eduque suas emoções**: As escolas públicas começam a ensinar os alunos a lidar com os sentimentos. Pesquisas mostram que esse é o caminho certo para promover mais igualdade de oportunidades. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/09/eduque-suas-emocoes.html>. Acesso em: 15 jun. 2016.

ROCHA, Marília. **Pesquisadores criam ferramentas para medir competências socioemocionais na escola**. 2014. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/pesquisadorescriam-ferramenta-para-medir-competencias-socioemocionais-na-escola/>. Acesso em: junho de 2016.

SILVA JUNIOR, Luiz Onorato da e SAMPAIO, Yony. Notas Sobre Pobreza e Educação no Brasil. **Revista Problemas del Desarrollo**, v. 163, n. 41, pgs. 75/ 97 outubro-diciembre 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/prode/v41n163/v41n163a5.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado e DEITOS, Roberto Antonio. Estado e Política Educacional no Brasil. *In*: DEITOS, Roberto Antonio e RODRIGUES, Rosa Maria (orgs.) **Estado, Desenvolvimento, Democracia & Políticas Sociais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A Reforma do Estado Brasileiro no contexto da Globalização e da pós-modernidade. *In*: ZANARDINI, Isaura Monica Souza e ORSO, Paulino José (orgs.). **Estado, Educação e Sociedade Capitalista**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E CURRICULARES: UM AJUSTE À FORMAÇÃO HUMANA VOLTADA PARA O MERCADO DE TRABALHO PRECÁRIO*

Amanda Melchiotti Gonçalves
Simone Sandri
Jaqueline Bonfim de Souza Lima
Thays Trindade Mayer

1. Apresentação

O tema do capítulo refere-se aos desdobramentos da noção de competência socioemocional nas atuais políticas de avaliação em larga escala e curricular para educação básica, no Brasil. Para discutirmos essa temática, levantamos duas premissas. São elas: as demandas por competências socioemocionais são decorrentes das atuais configurações do mercado de trabalho; na função de promotor do consenso social sob a ótica do mercado, o Estado educador, sentido gramsciano, insere as competências socioemocionais no contexto das políticas educacionais. A pesquisa foi qualitativa de cunho bibliográfico e documental. Analisamos documentos de autoria do Banco Mundial, Instituto Ayrton Senna e Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, com apoio da organização “*Center for Curriculum Redesign*” (CCR). Como principais resultados, analisamos que as competências socioemocionais contribuem para limitar o processo de formação humana, uma vez que resumem as condições de sociabilidade, bem como psíquicas de cunho emocional aos ditames do mercado.

Nesse texto analisamos os desdobramentos da noção de competência socioemocional no contexto das atuais políticas de avaliação em larga escala e curriculares para a Educação Básica, no Brasil.

Para discutirmos as competências socioemocionais partimos do fundamento que originou a noção competência, isto é, as mudanças no mundo do trabalho ocasionadas pela reestruturação produtiva em desenvolvimento desde os anos de 1970, nos países do capitalismo central e, anos de 1980, nos países periféricos, como é o caso do Brasil.

A formação do trabalhador, a partir de competências práticas decorrentes das necessidades de reorganização do trabalho (reestruturação produtiva ou acumulação flexível ou toyotismo), contribuíram para a definição de um rol de competências a serem desenvolvidas pelos chamados trabalhadores polivalentes, tais como: flexibilidade, autonomia, realização de várias tarefas, relacionamento interpessoal, resolução de conflitos, capacidade de se antecipar aos problemas entre outras capacidades que

*DOI - 10.29388/978-65-86678-87-1-0.f.100-113

diferenciavam o trabalhador toyotista do perfil de trabalhador taylorista (técnico especialista em uma área/atividade específica).

No caso do Brasil, a partir dos anos de 1990, um conjunto de competências gerais para a formação de trabalhadores e/ou para novas gerações de trabalhadores, passou a nortear as reformas curriculares e de avaliação em larga escala para a educação básica. Recentemente, a proposta de formação para a educação básica, passou a incorporar, no currículo e na avaliação em larga escala, uma “nova” competência, denominada de socioemocional.

A principal questão a ser discutida, nesse artigo é a seguinte: quais são os principais desdobramentos da noção de competência socioemocional no projeto de formação humana, materializado nas atuais políticas de avaliação em larga escala e curricular, no Brasil?

Para analisarmos os desdobramentos decorrentes da noção de competência socioemocional no contexto das políticas educacionais, desenvolvemos esta pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, com base nas seguintes premissas teórico-metodológicas:

A primeira premissa parte da configuração atual do mercado de trabalho que tem expandido as ocupações precárias, instáveis, temporárias e informais. Portanto, para lidar com situações adversas ligadas às condições de sobrevivência dos sujeitos, a escola, além de desenvolver competências cognitivas, também deveria ajustar a formação dos sujeitos de acordo com possíveis “competências socioemocionais”, capazes de levá-los a “resolver” as adversidades e contradições impostas pelas atuais condições do mercado de trabalho.

A segunda premissa que consideramos na nossa análise, parte da concepção gramsciana de Estado educador. Para Gramsci, o Estado também tem uma função educativa, pois busca, pelo consenso social, ratificar a lógica do grupo economicamente e politicamente predominante na sociedade.

Sobre os encaminhamentos metodológicos, destacamos os seguintes: Leitura e análise do referencial bibliográfico referente às dimensões do tema desse capítulo.

Fundamentadas na ideia de que os documentos são efeitos da realidade e expressão das determinações históricas (EVANGELISTA, 2012), selecionamos a seguinte base empírica: “Competências e Empregos: Uma Agenda para a Juventude”, de 2018, Banco Mundial; “Competências socioemocionais em políticas públicas”, de 2016, Instituto Ayrton Senna; Documento Orientador da Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018), MEC; “Dimensões e Desenvolvimento das competências Gerais da BNCC”, de 2018, do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, com o apoio da organização – “*Center for Curriculum Redesign*” (CCR). Nesses documentos, identificamos os principais conteúdos para a definição do recorte temático desse texto, a relação entre competências socioemocionais e o ajuste da formação humana ao atual e precário mercado de trabalho.

Com a intenção de sistematizar os principais resultados da discussão dessa questão, organizamos esse artigo em duas seções:

Na primeira seção, consideramos como questão subjacente para nossa análise, a noção gramsciana de Estado educador, pois, entendemos que a inserção das

competências socioemocionais no contexto da avaliação em larga escala é um mecanismo para ajustar a formação humana à atual configuração do mercado de trabalho, sendo o Estado um dos principais condutores desse processo. Tal ajuste, via avaliação em larga escala, intensifica o controle da formação ofertada aos sujeitos, sendo este controle estendido também às questões comportamentais de cunho social e emocional.

Na segunda seção, com base na análise dos documentos que compõem a base empírica da nossa pesquisa, analisamos alguns excertos dos documentos a fim de demonstrar os desdobramentos da noção de competência socioemocional no contexto curricular.

Nas considerações finais, confirmamos os elementos destacados nas premissas anunciadas para nossa análise. Destacamos também que as competências socioemocionais intensificam o projeto de formação humana referenciado pelo mercado de trabalho, limitando, portanto, as potencialidades de formação dos sujeitos para além dos ditames mercadológicos.

2. As competências socioemocionais no contexto da avaliação em larga escala: atualização dos instrumentos de controle do Estado educador

Para análise da temática desse texto, consideramos como questão subjacente a concepção gramsciana de Estado, isto é, a ideia de que o Estado, no sentido *stricto*, exerce um papel de educador por contribuir para difusão da lógica cultural e política do grupo hegemônico economicamente e politicamente. Para Gramsci (2007), a:

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Mas como cada indivíduo singular conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como ocorrerá a pressão educativa sobre cada um para obter seu consenso e sua colaboração, transformando em 'liberdade' a necessidade e a coerção? Questão do 'direito', cujo conceito deverá ser ampliado, nele incluindo aquelas atividades que hoje são compreendidas na fórmula 'indiferente jurídico' e sem 'obrigações' taxativas, mas que nem por isso deixa de exercer uma pressão coletiva e de obter resultados objetivos de elaboração nos costumes, nos modos de pensar e de atuar, na moralidade, etc. (GRAMSCI, 2007, p. 23-24).

No caso das atuais políticas de avaliação e de currículo para a educação básica, notamos a função educadora do Estado ao ajustá-las de acordo com as demandas do mercado de trabalho, estimulando, assim, para que tais demandas se tornem uma espécie de referência consensual para a formação humana.

A educação brasileira, no bojo das reformas dos anos de 1990, assumiu um caráter político de vinculação aos interesses nacionais e transnacionais. De acordo com Sandri (2019), a Reforma do Aparelho do Estado, implementada pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Aparelho do Estado (MARE), no Brasil, possibilitou a ampliação e a diversificação da atuação de instituições e/ou prestadoras de serviço educacionais privadas e/ou filantrópicas por meio das parcerias público-privado. Dessa forma, a reconfiguração estatal, no país, passou a ampliar o espaço para gestão das políticas sociais via setor privado.

Outra característica implementada a partir da reforma do Estado, foi a avaliação das políticas públicas. No caso da educação, as políticas de avaliação em larga escala têm incorporado algumas orientações internacionais, operando como instrumento de coleta de dados, diagnósticos e classificações de instituições e sujeitos de acordo com o desempenho nas avaliações.

A política de avaliação instituída a partir desse período, está associada a nova forma de gerir os recursos estatais e está em correspondência com as estratégias de consolidação dos propósitos da mundialização do capital. Ou seja,

A mundialização do capital incentivou a descentralização e movimentação de empresas e, conseqüentemente, de demanda por novas qualificações de trabalhadores que deveriam estar disponíveis em qualquer parte do globo, onde fossem instalar suas plantas e escritórios. Esse movimento impactou rapidamente o campo da educação, alardeando a necessidade de reformas para prover os estudantes com as competências e habilidades demandadas pelo setor produtivo, na esteira das proposições da Unesco sintetizadas no Relatório da Educação para o século XXI (UNESCO, 1998) (SHIROMA; ZANARDINI, 2019, p. 119).

A política educacional, entendida como constituinte da política social (DEITOS, 2010), engendra-se nessa reconfiguração política e econômica. Assim, o ordenamento ideológico das políticas educacionais opera nas “[...] condições sociais e psico-políticas necessárias à estabilidade socioeconômica” (DEITOS, LARA, 2019, p. 21).

Esse movimento é observado, especialmente, nos países da América Latina, como o Brasil, pois segundo Saes (2006), a partir da década de 1990, com a forte atuação das agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a América Latina fortalece sua relação de dependência ao capital internacional.

As reformas educacionais dos anos de 1990, portanto, foram justificadas pela necessidade de adequação dos indivíduos a ordem globalizante do século XXI. Vale lembrar, que a educação nessa perspectiva, é concebida “[...] como variável fundamental para a redução da desigualdade e da pobreza” (FIGUEIREDO, 2006, p. 105). Ao mesmo tempo, a subjetividade é enaltecida de modo a condicionar os indivíduos a subordinação de seus méritos.

Norteados por essas ideias, o sistema de avaliações, no Brasil, tem sido organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O INEP destaca que as avaliações, como instrumentos de coletas de dados, que têm por objetivo “subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASÍLIA, 2020).

Segundo o discurso de que a Educação de qualidade é o meio pelo qual se alcança o desenvolvimento econômico e social, a cartilha Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2019) anuncia que:

O sistema de avaliação da Educação Básica tem como objetivo diagnosticar a educação básica do País e contribuir para a melhoria de sua qualidade, oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica (BRASÍLIA, 2019, p. 4).

Os resultados oriundos das aferições em larga escala, tem norteados o trabalho pedagógico em função das exigências das avaliações externas. Para Luckesi (2005), diante da função classificatória, a avaliação se torna um instrumento estático e frenador do processo de desenvolvimento educacional. Para Afonso (2000),

A avaliação normativa parece ser, portanto, a modalidade de avaliação mais adequada quando a competição e a comparação se tornam valores fundamentais em educação. Nesta modalidade de avaliação, os resultados quantificáveis (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e instrucional) tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou outras aprendizagens (AFONSO, 2000, p. 34).

Essa perspectiva de avaliação se fundamenta e se expressa a partir do modelo da sociedade capitalista, demonstrando como parte importante desse processo, a classificação e, conseqüentemente, a valorização a partir dos resultados. Assim, Luckesi (1995), aponta que a avaliação não é neutra e está ancorada num modelo de educação e de mundo observada a partir de uma prática pedagógica.

Para Zanardini (2008, p.22), o atual estágio do modo de produção capitalista “[...], exige e implementa processos e mecanismos de avaliação tendo em vista avaliar e controlar o sucesso ou o fracasso das proposições educacionais que implementa”. Por meio das avaliações em larga escala, o Estado avaliador obtém dados para o processo de regulação dos investimentos em educação, enaltecendo a importância da coleta de dados para regular não só os investimentos, mas também realizar o controle social. Segundo Zanardini (2008),

A avaliação educacional meritocrática ganha proeminência compondo o discurso ideológico do Banco Mundial que, por via do

controle mediante avaliação, alcançaria a maximização do impacto da educação no crescimento econômico e na redução da pobreza. (ZANARDINI, 2008, p. 23).

No atual momento, o BM, uma das principais agências multilaterais, tem emitido documentos/relatório no sentido de reforçar essa perspectiva de avaliação como forma de aprofundar o projeto em curso, desde 1990, para a educação dos países da América Latina.

Para tanto, o BM reforça os argumentos de que para progredir economicamente, é necessário aperfeiçoar os sistemas de avaliação da aprendizagem dos estudantes, pois, segundo o BM é preciso “atuar com base na evidência para fazer as escolas trabalharem para todos os educandos; e alinhar os atores para fazer todo o sistema funcionar em prol da aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 3).

No relatório sobre o desenvolvimento mundial, intitulado “Aprendizagem para realizar a promessa da educação” (2018), o BM aponta que todos os esforços dos países despendidos em prol das avaliações, determinam a sua condição de crescimento e desenvolvimento, ou seja,

A recompensa desses esforços é uma educação que ajuda o crescimento e o desenvolvimento. Se for realizada com qualidade, a educação cura toda uma série de males da sociedade. Para os indivíduos, promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza. Para as sociedades, impulsiona o crescimento econômico de longo prazo, incentiva a inovação, reforça as instituições e promove a coesão social. Porém, como mostram as evidências crescentes, são as habilidades adquiridas por meio da educação e não apenas o tempo despendido na escola que conduzem o crescimento e proporcionam aos indivíduos os recursos para o trabalho e para a vida (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 4).

Sob esta ótica, para ajustar a formação humana às novas demandas do mercado de trabalho e “garantir” a “qualidade” da educação, a escola deveria atualizar o rol de competências a serem ensinadas aos sujeitos. Tendo o mercado de trabalho como referência, agrega-se ao discurso da qualidade educacional, a condição de a escola desenvolver competências socioemocionais.

Com base nos autores que fazem a crítica ao modelo de avaliação controladora/classificatória, conforme mencionamos anteriormente, pressupomos que a incorporação das competências socioemocionais ao sistema de avaliação e currículo estimularia a verificação e o controle de comportamentos, costumes, hábitos e possíveis reações e respostas dos sujeitos diante de situações de tensão, estresse, incertezas, conflitos, condição de convívio social e emocional.

Tais práticas avaliativas são comuns nos processos de seleção de mão de obra, quando os candidatos às vagas de emprego se submetem a uma bateria de testes, situações problemas e verificação das condições interpessoais.

Consideramos que a inserção das competências socioemocionais nas políticas de avaliação e curricular, tendem a adequar o processo de ensino e de aprendizagem da educação formal à “lógica de recrutamento” utilizada pelas empresas. Por outro lado, o mercado de trabalho não contempla a todos, logo, as competências socioemocionais também estariam voltadas para ensinar o sujeito a sobreviver diante das condições de informalidade do trabalho.

A estrutura do mercado de trabalho, que se configurou a partir da reestruturação produtiva, descrita por Harvey (2002), com base nos estudos do “*Institute of Personnel Management*”, demonstra que o grupo de trabalhadores do centro do mercado de trabalho, tem reduzido cada vez mais, pois são trabalhadores com estabilidade, qualificação mais complexa e grandes salários. Na primeira periferia que circunda o centro do mercado de trabalho, está o segundo grupo de trabalhadores, cujas ocupações apresentam grande rotatividade, com menores chances de seguir carreira e se qualificar. Por fim, o segundo grupo periférico, concentra a maioria dos trabalhadores que inclui “empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação [...], tendo ainda menos seguranças de emprego do que o primeiro grupo periférico” (HARVEY, 2002, p. 144).

Ao problematizarmos as competências socioemocionais, não desconsideramos a importância do desenvolvimento social e psíquico dos sujeitos, mas tensionamos a referência adotada, o mercado de trabalho, para definir competências socioemocionais. Isto é, resumir a sociabilidade e as condições psíquicas de cunho emocional às exigências do mercado.

No Brasil, a noção de competências esteve presente nas políticas de avaliação e curriculares para a educação básica, nos anos de 1990. Sendo que as atuais políticas de avaliação e currículo acrescentam a necessidade do desenvolvimento das “competências socioemocionais”.

Sobre as atuais políticas avaliativas para a educação, destacamos, nesse texto, a parceria do Estado com o Instituto Ayrton Senna, que, por sua vez, articula-se a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Pois, por meio da identificação, do desenvolvimento e da avaliação de competências, se ambiciona “o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar em um mundo cada vez mais complexo” (SENNA, 2016, p. 4). Com esse objetivo, o Instituto desenvolveu,

[...] um sistema de avaliação de competências socioemocionais que integra a avaliação formativa e somativa dessas competências às avaliações cognitivas existentes e possibilita, ainda, o cruzamento desses resultados com informações de contexto socioeconômico e ambiente de aprendizagem. O sistema, batizado de SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*), será disponibilizado para apoiar gestores e educadores na tarefa de formular, executar e reorientar políticas públicas e práticas

pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil (SENNA, 2016, p. 22).

Diante do exposto pelo Instituto Ayrton Senna, notamos uma reafirmação da necessidade de

[...] controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. **A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas, como também das sociais, no contexto da escola** (LUCKESI, 1995, p. 32). [Grifos nossos].

A política de avaliação como “instrumento disciplinador” da conduta cognitiva, agora, da conduta socioemocional, transformam as necessidades básicas de aprendizagem em habilidades para lidar com as incertezas decorrentes das contradições dessa sociedade, contribuindo para minimizar a carga de criticidade dos sujeitos perante esta sociedade, desse modo,

[...] os instrumentos essenciais de aprendizagem (domínio da leitura, da escrita, do cálculo, das noções básicas de saúde, etc.) convertem-se em “destrezas” ou habilidades imediatas para a sobrevivência social, bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática, sem compromisso da escola com o desenvolvimento de formas superiores de pensamento (LIBÂNEO, 2013, p. 61).

A educação relacionada às competências socioemocionais, segundo o discurso dos defensores desta perspectiva, pode ser um dos caminhos para a melhoria na qualidade da educação.

Diante dessa perspectiva, notamos que a relação entre avaliação, qualidade e habilidades socioemocionais perpassa pelas políticas e programas de como uma posição ideológica, que segundo Pereira (2016) “buscam construir um projeto hegemônico de educação, único e universal, centrado nos resultados dos processos de verificação e mensuração, impulsionando uma gestão gerencial meritocrática subsumida ao ethos mercadológico” (PEREIRA, 2016, p. 17).

A noção de competências socioemocionais no contexto da avaliação em larga escala ratifica o controle, a padronização de comportamentos a serem verificados por testes. Para Abatti (2019), a articulação entre as competências socioemocionais e a política de avaliação fundamentam-se no discurso de mercantilização da educação, de modo a classificá-la como um produto e não como um direito. Como forma de exercer seu papel de educador, no sentido gramsciano, o Estado incorpora as competências socioemocionais nas políticas educacionais.

3. Noção de competência socioemocional como mecanismo de atualização da formação humana voltada para o mercado de trabalho precário

No contexto das atuais políticas curriculares, destacamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017 e 2018), que visa dar uma orientação curricular padronizada para a formação dos brasileiros, portanto, define as dez competências gerais para a formação no decorrer da escolarização básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio: 1 – Conhecimento; 2 – Pensamento científico, crítico e criativo; 3 – Repertório Cultural; 4 – Comunicação; 5 – Cultura digital; 6 – Trabalho e projeto de vida; 7 – Argumentação; 8 – Autoconhecimento e autocuidado; 9 – Empatia e cooperação e 10 – Responsabilidade e cidadania (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 2).

Segundo Gonçalves e Guerra (2018), a BNCC, apesar de se estabelecer em um momento distinto da década de 1990, em sua essência, permanece com os mesmos objetivos propalados nesse período. Logo, “[...] revestida de uma ‘nova roupagem’ as Competências Gerais da BNCC, postulam interesses socioeconômicos que visam a conservação de uma educação para o capital” (GONÇALVES, GUERRA, 2018, p. 35).

A BNCC, por meio das competências socioemocionais, indica o fortalecimento da avaliação em larga escala pela via do controle das emoções, nessa direção, “o documento orientador da BNCC explicita a necessidade da organização curricular por competências” (ZANOTTO, SANDRI, 2018, p. 136).

Os indicadores avaliativos pautados na cognição socioemocional possibilitam uma sujeição psíquica capaz de promover a aceitação ao “novo” mundo multifacetado do trabalho (ANTUNES, 2005). A ênfase no aspecto mercantil e concorrencial atinge todos os níveis de sociabilidade, assim, na educação, a avaliação em larga escala, por meio de competências socioemocionais, possui a função paradoxal de corresponder, pelos índices, duas demandas: a primeira deriva da compreensão de conceber a educação como mecanismo de preparação às imprevisibilidades do mercado, ao passo que, no segundo momento: sabe-se que, no âmbito da competitividade, a formação polivalente intensifica o processo de exploração e, conseqüentemente, do desemprego.

O mito, portanto, reside no fato de conceber a educação pelo viés educação-trabalho, trabalho-educação como demanda produtiva, ou seja, a retórica pragmática avaliativa considera os problemas econômicos resultantes da falta de preparo educacional (MORAES, 2003). Nessa condução, as competências socioemocionais operam na forma de controle social e condicionam psicologicamente e ideologicamente os interesses de manutenção do *status quo* social.

A proposta de avaliação mediante as competências socioemocionais é divulgada pelo Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, por meio do documento intitulado “Dimensões e Desenvolvimento das competências Gerais da BNCC”, do ano de 2018, com o apoio da organização – “Center for Curriculum Redesign” (CCR):

Esta publicação tem o objetivo de apoiar redes, escolas e professores a compreender as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular e como elas progridem ao longo da Educação Básica. A intenção é **facilitar a sua inserção em currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e processos de avaliação da aprendizagem** (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 1 – grifo nosso).

O processo de avaliação da aprendizagem não é dado aqui como um processo que possibilita a compreensão da “[...] realidade em seu movimento e em suas contradições materiais e sociais” (KLEIN; FAVORETO; FIGUEIREDO, 2013, p. 132). Antes, representa a pulverização das medidas avaliativas de caráter externo implementadas na educação brasileira nas últimas duas décadas (SHIROMA; ZANARDINI, 2019). Sobre isso, a própria BNCC esclarece:

Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 16).

As competências socioemocionais se consolidam como um fenômeno da realidade social, cuja mediação se dá pela acumulação flexível do capital. Nesse sentido, o Banco Mundial elaborou o documento que se intitula, “Competências e empregos: Uma agenda para a juventude, 2018”. Este, por sua vez, é um relatório centrado na avaliação dos principais desafios que os jovens enfrentam para alcançar a empregabilidade e a produtividade (BANCO MUNDIAL, 2018). O referido documento apresenta o viés fortemente comportamentalista, uma vez que os conceitos emanados estão inculcados de capacidades voltadas aos moldes comportamentalista de reprodução do sistema capitalista de produção:

As intervenções por meio de políticas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer **competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado** de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 7 – grifo nosso).

Todavia, mais que o controle exigido para a produção, manutenção e conservação de um sistema, a formação de capital humano está demandando competências resilientes aos indivíduos em relação aos desafios, obstáculos, esforço, crítica e sucesso dos outros (DWECK, 2017). Ou seja,

Pensar modelos alternativos para **desenvolver competências socioemocionais** dos adolescentes trará o benefício de **melhores comportamentos**; assegurar um ensino técnico mais relevante, por meio de **parcerias mais estreitas, e em diferentes níveis com o setor privado**, desenvolverá **competências técnicas alinhadas com as necessidades das empresas**; e garantir que o modelo de escolaridade em tempo integral proporcione ensino de alta qualidade – por meio de professores com dedicação exclusiva, com melhor formação e atividades adicionais bem articuladas com o currículo – trará o benefício da melhor aprendizagem e da redução do abandono escolar (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 32 – grifo nosso).

A BNCC do Ensino Médio, por exemplo, consubstanciando as necessidades expressas pelo Banco Mundial, define as competências como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)**, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8 – grifo nosso).

A BNCC, por meio das competências socioemocionais reiteradas, propicia o acirramento das políticas de avaliação em larga escala no país. Assim, seus princípios estão associados ao desempenho almejado aos índices avaliativos internacionais e nacionais.

4. Considerações finais

Para analisarmos os desdobramentos das competências socioemocionais nas atuais políticas de avaliação e curricular, consideramos a base que originou a noção de competências, a partir dos anos de 1970, isto é, a reestruturação produtiva ou acumulação flexível. Sendo assim, compreendemos que as competências socioemocionais são oriundas das demandas da atual configuração do mercado de trabalho.

Tal configuração tem apresentado um crescimento nas atividades informais e temporárias, assim como as demandas para contratação para postos de trabalho, tem exigido trabalhadores com determinados comportamentos psicossociais como a flexibilidade, capacidade de trabalhar em equipe, lidar com conflitos e incertezas, entre outros elementos que passam a compor as denominadas competências socioemocionais.

Compreendemos que as demandas por competências socioemocionais no contexto da educação formal, atribui à escola a função de treinar os futuros trabalhadores para mercado de trabalho cada vez mais precário, isto é, discipliná-los

para lidar com as oscilações e contradições econômicas de estar empregado ou não; de lidar com as incertezas, precarização e instabilidades do subemprego.

Ao ajustar a formação humana à lógica mercadologia por meio das políticas de avaliação e curricular, o Estado cumpre a sua função de educador no sentido de promover o consenso social, utilizando como parâmetro o mercado.

Ressaltamos que as problematizações que desenvolvemos no decorrer do texto, não negam a importância do desenvolvimento social e psíquico de cunho emocional dos sujeitos, mas questionamos a redução de tal desenvolvimento aos padrões mercadológicos, pelo fato de reduzir a formação a um rol de comportamentos sociais e emocionais padronizados a partir das necessidades do mercado.

5. Referências

ABATTI, Thamiris Zanchim. **Estado da arte sobre competências socioemocionais e articulação com políticas de avaliação (2012-2017)**. 2018, 161 fls. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e emancipação**. Para uma Sociologia das Políticas avaliativas contemporâneas. - São Paulo: Cortez, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos: Uma agenda para a Juventude**. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas, Washington DC, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para realizar a promessa da educação**. Disponível em:

<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096mmPT.pdf?sequence=28&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Médio. Versão final. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Inep. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Ed.). **CARTILHA SAEB 2019**. Distrito Federal: Inep, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Institucional**. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>. Acesso em: 06 Jan. 2020.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Sectarium**. Maringá, v. 32, n.2, p. 209-218, 2010.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: MOTIVOS SOCIOECNÔMICOS E IDEOLÓGICOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL. *In*: ZANARDINI, Isaura Monica Souza; BATISTA, Eraldo Leme. **Políticas Educacionais: Desafios e Perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 15-42.

DWECK, Carol S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. Tradução – S. Duarte. 1ª ed. São Paulo: Objetiva, 2017.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A ARTICULAÇÃO ENTRE A REFORMA ECONÔMICA E A REFORMA EDUCACIONAL COM A SUSTENTAÇÃO DO MITO DA EDUCAÇÃO E DA IDEOLOGIA DA GLOBALIZAÇÃO. *In*: DEITOS, Roberto Antonio.; RODRIGUES, Rosa Maria. **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 105 – 120.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana. COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CONTINUIDADE E CONSERVAÇÃO. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 27-39, Set./Dez. 2018.

GRAMSCI, Antônio. Caderno 13 (1932-1934): Breves notas sobre a política de Maquiavel. *In*: **Cadernos do Cárcere**, vol. 3. 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 12-109.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. 11ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SENNA, Instituto Ayrton. **Competências socio emocionais: material para discussão**.

KLEIN, Ligia R.; FOVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni M. Z.. Processo de transformação/conservação social: uma reflexão a partir da “fábula dos porcos assados”. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 125-132, setembro/dezembro, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes. **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**. Center for Curriculum Redesign. 2018. Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/acontece/competencias-gerais-de-bncc/>. Acesso em 19 abr. 2018.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública**: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 285 f., Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SAES, Décio Azevedo Marques de. DEMOCRACIA REPRESENTATIVA E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA. *In*: DEITOS, Roberto Antonio.; RODRIGUES, Rosa Maria. **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 43-52.

SANDRI, Simone. AS REFORMAS E CONTEÚDOS DA INTERVENÇÃO DO EMPRESARIADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA. *In*: ZANARDINI, Isaura Monica Souza; BATISTA, Eraldo Leme. **Políticas Educacionais: Desafios e Perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 71-94.

SENNA, Instituto Ayrton. **Competências Socioemocionais em políticas públicas**: Educação para o século 21. 2016. Disponível em: <http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>. Acesso em: 19 ago. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, João Batista. Avaliação na Educação Básica no Brasil: Políticas e contradições. *In*: Batista, Eraldo Leme; Zanardini, Isaura Monica Souza. **Políticas educacionais: desafios e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019, p. 117-132.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A REFORMA DA GESTÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990. *In*: DEITOS, Roberto Antonio.; RODRIGUES, Rosa Maria. **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006, p. 121-136.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado) - Curso de PPGE, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZANOTTO, Marijane.; SANDRI, Simone. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E BNCC: ESTRATÉGIAS PARA O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO VERSUS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UMA BREVE REFLEXÃO*

Lidia Maria Lopes Assis
Roberto Antonio Deitos
Margarete Chimiloski Dolla

1. Introdução

Neste capítulo, busca-se contextualizar as atuais políticas educacionais no estado do Paraná, referentes à avaliação em larga escala, trazendo para a reflexão o seu recrudescimento nos últimos anos, principalmente, no ano de 2019, com a implantação de uma nova prova, denominada Prova Paraná. Objetivando demonstrar o alinhamento do estado do Paraná às políticas de resultados, em âmbito internacional e nacional, foi realizada a abordagem do PISA, avaliação internacional, e do SAEB, avaliação nacional. A revisão bibliográfica aponta que a standardização dos resultados do desempenho dos discentes, principalmente representado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, intenciona relacionar a qualidade educacional a esses resultados. Para confirmar os dados referentes à revisão bibliográfica, foi utilizada, como referência, pesquisa realizada por amostragem no município de Cascavel, em escolas públicas das redes municipais e estaduais, no ano de 2017. Os resultados da pesquisa evidenciam o acirramento da implementação de ações relativas à avaliação em larga escala e também da linearidade a uma política liberal de ênfase aos resultados.

No quadro das políticas educacionais vigentes, a avaliação externa vem se destacando como pilar das ações da Secretaria Estadual de Educação no Estado do Paraná, SEED. Mesmo já sendo desenvolvidas ações em nível nacional, a partir de 2019, a SEED intensificou a avaliação dos estudantes como proposta da atual gestão. Nessa perspectiva, foi implantada a Prova Paraná, objetivando, conforme a própria Secretária:

Oferecer subsídios para que os professores possam saber com mais precisão como seus alunos estão aprendendo e para que as escolas utilizem os resultados obtidos para ajudar os educadores. Com os resultados em mãos, as equipes diretivas e pedagógicas podem desenvolver ações direcionadas para melhorar a aprendizagem (PARANÁ, 2019, p/s).

Tal ação nos leva, como pesquisadores e profissionais atuantes nessa rede de ensino, a buscar elementos teóricos nos referenciais bibliográficos, bem como resultados de coleta de dados empíricos, que auxiliem a melhor compreender quais

* DOI - 10.29388/978-65-86678-87-1-0.f.114-128

são, de fato, os objetivos de tal proposição. Isso porque tais fatores vêm na contramão de ações, como restrição de formação continuada aos professores, elevado número de alunos em sala de aula, ampliação da jornada de trabalho dos professores, com a supressão de horas-atividade, dentre outros fatores, que incidem diretamente sobre os resultados do trabalho efetivado nas escolas.

Para contextualizarmos a realidade, é necessário retomar alguns dados, considerando que, na história da avaliação externa, no Brasil, há uma trajetória que, invariavelmente, se apresenta com inspiração em modelos adotados por países desenvolvidos, fundamentando diferentes moldes, construindo paradigmas de avaliação e suscitando muitas discussões em torno da temática no país. Observa-se que, nas últimas décadas, a questão da avaliação adquiriu destaque no cenário da educação brasileira, apresentando-se nos discursos dos gestores como suposto importante instrumento para a melhoria da qualidade da educação.

De acordo com análise de Freitas (2005), desde 1930 até o final da década de 1980, diversas foram as razões para que o Estado empreendesse ações no sentido de “avaliar” a qualidade da educação no país. Em princípio, apresentou-se como necessidade de verificação de resultados, mediante os objetivos da educação nacional, com a intenção de aplicar a ciência para formação da consciência técnica, visando expandir e melhorar a educação. Na sequência, objetivava-se diagnosticar a realidade, com a finalidade de qualificar a expansão do atendimento escolar, sua administração, bem como o ensino. Mais adiante, tais práticas foram concebidas como relevantes para racionalizar, modernizar e beneficiar a ação educacional. Posteriormente, o que se observa é a intenção de valer-se de tais práticas, a fim de assegurar a regulação por parte do Estado, implantando a cultura de avaliação.

A partir de tal contexto, observa-se que a temática da avaliação em larga escala, ampliou-se no cenário da educação brasileira, fazendo parte dos debates presentes nos discursos e práticas, que, por vezes, a anunciam como mecanismo mensurador da qualidade e, em outros momentos, a reconhecem como mecanismo de controle social por parte do Estado. Assim, é objeto de análise e questionamentos quanto à sua finalidade nos diversos momentos, para saber se objetiva avaliar a instituição, o docente, o discente, o currículo, ou outros elementos do processo educacional.

A partir da década de 1990, as proposições de avaliação passam a ser implementadas de forma exacerbada e, como objeto de análise, nos limitamos à análise de um programa avaliativo nacional, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB; um internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA; e um terceiro, em nível estadual, a Prova Paraná.

2. Alguns aspectos sobre a avaliação em larga escala no estado do Paraná

A partir dos anos 1990, as políticas educacionais foram gestadas em conformidade com a perspectiva liberal e gerencial, não com o objetivo de garantir o

aprendizado a todos que necessitassem da escolarização, mas sim, como resultado explícito de interesses econômicos externos e internos no país.

[...] a política educacional, particularmente a empreendida no Brasil, a partir da década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional. (DEITOS, 2010, p. 209).

O atendimento às prescrições de agências reguladoras financeiras externas e também a implementação da política interna no país direcionaram o encaminhamento a partir de 1995, de várias políticas educacionais. Novas exigências se fizeram necessárias e a educação não poderia ficar apenas restrita aos espaços escolares, “[...] mas ampliada para os processos gerais da educação permanente e do desenvolvimento ao longo da vida, eleita como fator estratégico na construção dessa nova sociedade.” (PACHECO, MORAES, EVANGELISTA, 2001, p. 186).

A reforma de ajuste estrutural trouxe a reforma do Estado, que, tendo redefinido suas atribuições, passou gradualmente a retirar investimentos dos serviços públicos, entre eles, a educação. Essa redução das despesas públicas configurou a necessidade de novos mecanismos de controle e responsabilização da lógica gerencialista.

Essa nova configuração das políticas educacionais induziu à criação de diferentes mecanismos de controle e responsabilização, fazendo com que as avaliações em larga escala passassem, então, a ter papel central.

A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. Aliás, sem objetivos claros e previamente definidos não é possível criar indicadores e medir as performances dos sistemas numa época em que se caracteriza pela exigência de acompanhamento dos níveis de educação nacional e pela necessidade de manter e criar altos padrões de inovação científica e tecnológica para enfrentar a competitividade internacional (AFONSO, 2009, p. 49).

A avaliação externa começou a ser relevante para o Estado, pois os sistemas educacionais deveriam ser eficientes, capazes de produzir bons resultados, que pudessem ser verificados por meio das avaliações em larga escala. O interesse pelos índices escolares passou a ser também dos empresários, que “[...] interessados na formação de competências e habilidades dos trabalhadores, necessárias para se extrair o *optimum* viabilizado pela produção flexível empunharam a bandeira da Qualidade Total na Educação”. (SHIROMA, SCHNEIDER, 2012, p. 90).

Os governos adotaram, então, a avaliação externa dos sistemas de ensino, como forma de controle político do desenvolvimento social; os resultados dos exames

figuraram de modo central para o planejamento educacional, visto serem concebidos como a melhor forma para constatar a eficácia e medir a qualidade.

Nessa perspectiva, compreende-se que:

A avaliação externa sobre os rendimentos dos alunos adquiriu centralidade justificada pelo fato de que os resultados medidos por testes padronizados nos moldes internacionais teriam reflexo direto no aumento da eficiência e eficácia dos sistemas de ensino, justificando maior controle por parte do Estado sobre os processos descentralizados de gestão do ensino e da “concessão” de autonomia às escolas (ZANARDINI, 2008, p. 110).

Nesse contexto, foi implantado o Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP, desde o ano de 1988, sendo formado por um conjunto de avaliações externas em larga escala, o qual objetivava diagnosticar o sistema educacional brasileiro. Passou a ser aplicado em 1990, com uma amostra de escolas do Ensino Fundamental da rede pública urbana, expandindo-se, posteriormente, conforme critérios por edição, com periodicidade bianual.

Em 2005, o SAEB passou por uma reestruturação, ficando composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. O SAEB avalia uma amostra da demanda estudantil no final do Ciclo I e II do Ensino Fundamental, além do 3º ano de Ensino Médio; já a Prova Brasil, é aplicada aos alunos dos 5º (quintos) e 9º (nonos) anos de todas as escolas públicas do país, que contemplem turmas com mais de vinte alunos. Nas duas situações, são avaliadas habilidades de alunos em Língua Portuguesa e Matemática (ZANARDINI, 2008).

O IDEB passou a ocupar espaço como um orientador de política pública, em prol da qualidade da educação, atuando como ferramenta para monitoramento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que estabelece como meta o IDEB do Brasil com média 6,0 (seis). Isso caracterizaria um sistema educacional que apresenta qualidade, em comparação aos países desenvolvidos, participantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016).

Por meio de dados coletados pelo INEP, no que se refere à média nacional do IDEB, entre os anos de 2005 a 2017, além dos dados pertinentes ao estado do Paraná, foi possível observar que o referido estado apresentou um gradativo crescimento na média obtida, tanto no que se refere aos anos iniciais quanto nos anos finais do ensino fundamental; porém, tendo alcançado a meta, proposta para o ano de 2017, apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Já no ensino médio, não se configurou a realidade de média crescente, bem como o não alcance da meta estipulada para o ano de 2017.

Visando compreender o real motivo, ou objetivo, de obtenção de dados quantitativos, não se pode perder de vista que a avaliação precisa estar alinhada com

o contexto educacional, considerando que possa atuar diretamente na promoção de mecanismos que promovam a qualidade almejada na educação. Dessa forma, a avaliação educacional, “[...] deve visar, sobretudo, objetivos de desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, deve estar prioritariamente ao serviço de projetos de natureza mais emancipatória do que regulatória”. AFONSO, (2008, p. 43).

Além da avaliação nacional por meio do SAEB, o INEP aplica, aos estudantes de 15 anos, a prova constante do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), com primeira edição em 2000, sendo que o Brasil é participante desde o início. É uma pesquisa de conhecimentos e habilidades de alunos na faixa dos 15 anos de idade, para alunos da 7ª série em diante (atual 8º ano do Ensino Fundamental no Brasil), realizada nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e em países convidados. O sistema avalia as áreas de Leitura, Matemática e Ciências, a cada três anos.

Conforme dados da OCDE, do ano de 2016, a qualidade da educação no Brasil, comparada internacionalmente, é baixa, considerando que, em 2015, o país ficou na posição 59 a 66, dependendo da disciplina, de 73 regiões e países, no Programa Internacional de Avaliação de Alunos, PISA, com médias de notas em matemática (401 pontos), leitura (407 pontos) e ciências (377 pontos) abaixo das médias dos alunos da OCDE (de, respectivamente, 493, 493 e 490 pontos). Tais médias evidenciaram que não houve melhoras, comparando-se aos últimos anos. Em ciências, a média brasileira tem se mantido estável desde 2006; a de leitura, desde 2000; já em matemática, apresentou crescimento significativo de 21 pontos, desde 2003; no entanto, decresceu 11 pontos entre 2012 e 2015 (OCDE, 2016).

Tais resultados geram discursos falaciosos de que se investe muito em educação no país, com baixo retorno. Compara-se com países desenvolvidos no sentido de tentar evidenciar que os números são desproporcionais, porém, quando se considera a densidade demográfica do país e o investimento por aluno, tais afirmativas caem por terra. Retorna-se ao papel da escola como redentora, desconsiderando todo o contexto vivido pelo aluno, a ausência de investimento em políticas sociais, que poderiam amenizar realidades tão severas no que se refere à falta de acesso a bens essenciais. Em contrapartida, busca-se vilanizar os envolvidos no processo como incompetentes e apelar para a meritocracia em relação aos estudantes que supostamente não obtém êxito, que deixariam de aproveitar as oportunidades ofertadas.

Por meio de Relatório de atividades internacionais, o INEP afirma que são objetivos do PISA:

Mais do que avaliar o que os jovens aprendem dos conteúdos propostos nos currículos escolares, o Pisa visa saber o quanto e como eles estão preparados para a vida em sociedade no mundo contemporâneo. [...]. As questões abertas e de múltipla escolha, simulam situações da vida real e enfocam a capacidade analítica e de resolução de problemas dos alunos (BRASIL, 2007, p. 11).

A interpretação dos resultados do Pisa ocorre por meio de vários níveis de desempenho estabelecidos, baseados na classificação da pontuação associada às habilidades que os estudantes devem dominar para alcançar a pontuação correspondente. Dois são objetivos da classificação: permitir a catalogação do desempenho dos estudantes e proceder a descrição do que são capazes de realizar. O programa não tem caráter de classificação individual, mas gera a pontuação dos estudantes, que é convertida na pontuação do país.

Compreendendo a relação entre as duas avaliações, sabe-se que o IDEB indica, por meio da pontuação alcançada, o cumprimento das metas estabelecidas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE que trata da Educação Básica. Assim, a lógica é a de que, para o Brasil chegar à média 6.0, em 2021, cada sistema deve evoluir conforme seu ponto de partida, visando reduzir a desigualdade educacional no país. O estabelecimento de tal meta significa levar em conta os anos iniciais do ensino fundamental, em termos da “qualidade” atingida, proficiência e rendimento (taxa de aprovação), de acordo com a média atual dos países desenvolvidos (países membros da OCDE). Dessa forma, a comparação internacional foi estabelecida em vista de uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências, observadas no PISA e no SAEB, portanto, há uma estreita relação entre as duas formas de avaliação.

Em nível estadual, a partir do ano de 2019, passou-se a aplicar a Prova Paraná, que foi desenvolvida pela Secretaria de Educação, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como da empresa Mira Educação, com periodicidade de aplicação bimestral entre os alunos da rede estadual. De acordo com o secretário de Educação, Renato Feder, “[...] o objetivo é ajudar o professor a acompanhar o aprendizado dos alunos individualmente” (FEDER, 2019, p. 01).

A Prova contemplou 20 questões objetivas de Matemática e 20 de Língua Portuguesa; na primeira edição, no mês de março de 2019, foram aplicadas a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das redes municipais, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º anos do Ensino Médio, da rede estadual, num total de 434.886 alunos da rede estadual e 98.926 das redes municipais. Na segunda edição, ocorrida no mês de junho, além dos alunos que participaram da primeira etapa, também fizeram a prova estudantes dos 2º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental e da 2ª série do Ensino Médio.

Os resultados da primeira edição da Prova Paraná, em Língua Portuguesa e Matemática, apontam para problemas maiores de aprendizado no Ensino Médio. Os números mostram que, na disciplina de Matemática, os alunos apresentaram menor índice de acertos. No geral, a 1ª e a 3ª séries do Ensino Médio tiveram os piores resultados: a média de acerto dos alunos foi de 28,55% e 29,62%, respectivamente.

Os resultados, referentes ao SAEB 2017, apontam que, mesmo que o Paraná esteja melhor em relação a outros estados, ainda é preciso avançar. Na comparação entre o ensino fundamental e médio, o último aparece com os piores resultados na avaliação do MEC, assim como na Prova Paraná.

O Secretário de Educação, Renato Feder, afirma ter ficado satisfeito com a aplicação do exame, em termos de adesão, porém, demonstra insatisfação com o número de acertos.

Fiquei feliz, foi excelente em termos de adesão, comprometimento. Jogou uma energia positiva na rede. Mas o resultado foi ruim, principalmente em matemática”, avalia ele. Complementa ainda que o mau resultado e já era esperado, em função do resultado do IDEB, divulgado pelo MEC no ano passado. Dessa forma “está coerente com o que a gente viu no IDEB. Não tem como num período tão curto ter uma melhora significativa. Especialmente no Ensino Médio a gente sabia que o resultado não seria maravilhoso. O que a gente busca é uma evolução (FEDER, 2019, p. 01.)

Em publicação, o representante do Sindicato dos Professores do Paraná se manifesta, reportando-se à Prova Paraná como:

[...] um projeto grandioso e ambicioso, e, mesmo que a SEED não admita que esta tenha como objetivo criar padrões de comparação, evidentemente que isso acabará acontecendo, até mesmo porque esta é uma finalidade intrínseca a este tipo de avaliação estandardizada, gerando ranqueamento entre as diferentes redes e escolas e, como consequência, teremos um modelo vertical de responsabilização, que em um futuro próximo gerará algum sistema de bonificação. (APP SINDICATO, 2019, s/p)

Complementa, ainda, afirmando:

Nossa defesa sempre é por um sistema de avaliação sistêmico, compreendendo os resultados escolares como consequência de uma série de fatores extra e intraescolares e que intervêm no processo educativo em que se considera a aprendizagem e o consequente rendimento escolar como produto, não só do conhecimento em si, mas também das práticas sociais. Nesse sentido, envolve um conjunto grande de variáveis que precisam ser ponderadas [...] e que subjazem o processo avaliativo e nos quais se balizam o processo de ensino-aprendizagem. (APP SINDICATO. 2019, s/p).

São aspectos que precisam ser ponderados no sentido de se buscar o desenvolvimento de um trabalho voltado para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, garantindo o direito à educação nos aspectos de acesso, permanência e êxito. E, portanto, ainda que muitos rumores de descontentamento com a proposta de avaliação tenham surgido na informalidade, houve adesão às avaliações também com a expectativa da contrapartida da mantenedora.

A partir da primeira Prova Paraná, uma das ações desenvolvidas pela SEED se trata da Tutoria Pedagógica. Assim, técnicos dos Núcleos Regionais de Educação (NREs) passaram a visitar semanalmente as escolas, com objetivo de:

[...] auxiliar os gestores a implementar ações e estratégias visando contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, combater o abandono escolar e reduzir os índices de reprovação na rede estadual por meio do fortalecimento da gestão escolar e do trabalho pedagógico (PARANÁ, 2019, p. 1).

Foi disponibilizada, aos professores, a prova comentada, apresentando a resolução e a descrição de cada questão, que pôde ser utilizada como material de apoio para o professor trabalhar em sala de aula. Também, foi elaborada pela mantenedora uma lista de exercícios com sugestões de atividades, com intuito de ajudar na abordagem dos conteúdos.

Para o segundo semestre, foi proposto o Projeto Mais aprendizagem, que, de acordo com a SEED, apresenta três diferenciais:

[...] acolhe estudantes com dificuldades em disciplinas variadas e recebe alunos de todas as séries do Ensino Fundamental - Anos Finais e do Ensino Médio. Além disso, os estudantes são organizados em três níveis, o que possibilita atender melhor as necessidades pedagógicas de cada grupo de alunos (PARANÁ, 2019, p. 1).

Tal proposição foi feita, porém, com possibilidade de atendimento bastante restrita, já começando com a carga horária do docente para esse trabalho, o qual poderia ser habilitado em qualquer licenciatura, desde que demonstrasse interesse e obedecesse aos critérios estabelecidos quanto à carga horária abdicada em turmas na escola.

Ao final do ano letivo, foi proposta uma ação denominada “Se liga, é tempo de aprender mais.” A proposição contemplava a elaboração de um plano de recuperação de estudos para ser desenvolvido nos últimos 15 (quinze) dias letivos. No Plano de Estudos, deveriam ser retomados conteúdos essenciais para a série cursada e, ao docente, caberia abordá-los com metodologias diferenciadas da primeira abordagem. O Plano de Recuperação deveria ser proposto a todos alunos com nota inferior à média 6,0, portanto, com risco de retenção no ano escolar cursado. Tal proposta gerou uma série de polêmicas, em razão de se contrapor à concepção de avaliação, que trata da aprendizagem como processo, assim como a avaliação, que deve ser diagnóstica, contínua e processual.

Em relação à ação: “Se liga é tempo de aprender mais”, foi proposto, também, aos docentes, que notas do 1º ou 2º trimestre, que estivessem abaixo da média 6,0 (seis), poderiam/deveriam ser substituídas pelas notas recuperadas, de forma a possibilitar a aprovação do estudante. Foi solicitado o encaminhamento ao NRE das ações e cronograma de como a escola implementaria o referido programa, no qual,

entre as sugestões de ações, constavam: realização de monitorias no contra turno ou mesmo em sala de aula, reorganização de turmas e também de horários de aulas.

Enfim, tais foram as proposições da mantenedora para melhoria dos resultados dos índices escolares, sendo que alguns demonstraram ser inviáveis, pois mudanças de horários, durante o ano letivo, são muito difíceis de ser realizadas, em razão de, muitas vezes, o docente trabalhar em mais de uma escola; ademais, a proposta de separar alunos por níveis de aprendizado vai contra a proposta da escola democrática e inclusiva; quanto à sugestão de monitoria, para realizá-la, é necessária a organização logística para atendimento e acolhimento do estudante fora de seu horário escolar.

As ações propostas demonstram relativo desconhecimento da realidade da grande maioria das escolas paranaenses e reforça a ideia de que essas ações foram planejadas, tendo em vista o aumento quantitativo da aprovação dos estudantes em todo estado do Paraná, números que refletirão diretamente nos resultados do IDEB.

As ações implementadas, referentes à avaliação em larga escala, realizadas no Paraná, no ano 2019, confirmam pesquisa efetivada por amostragem, no ano de 2017, nas escolas da educação básica do município de Cascavel, no estado do Paraná. Nessa ocasião, foram analisadas 8 (oito) escolas, da rede municipal e estadual, com o objetivo de verificar, na perspectiva dos sujeitos docentes, se os indicadores educacionais, além do diagnóstico quantitativo, induzem à adoção de políticas para efetiva melhoria da educação básica nas escolas das redes públicas municipais e estaduais, na cidade de Cascavel, no Paraná, no período de 2010 a 2016. O estudo foi efetuado pela coleta de dados por meio de questionário¹; buscou analisar, a partir dos sujeitos docentes, se a qualidade da educação básica pública, mensurada pelo IDEB, refletia-se nas condições de trabalho dos professores e na qualidade do atendimento ao estudante.

Dessa forma, foram analisadas três dimensões básicas, referentes à efetivação da qualidade escolar: os sujeitos docentes e a qualidade da educação básica, as condições estruturais e pedagógicas do ambiente para qualidade da educação básica e o desempenho discente e a qualidade da educação básica. Quanto à primeira dimensão analisada, foram levantados dados referentes ao tempo de atuação na escola, sendo que responderam à pesquisa, formação acadêmica e rotatividade a cada término de ano letivo e até mesmo durante o ano letivo. Quanto ao tempo de trabalho nas escolas, independentemente do vínculo administrativo da mantenedora ser municipal ou estadual, verificamos que a maioria dos professores participantes da pesquisa trabalham com tempo igual ou inferior a 5 (cinco) anos. O pouco tempo de serviço dos professores, apontado nesta pesquisa, coincide com a análise da OCDE, ao

¹ O questionário foi realizado como levantamento de dados para pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela autora Lidia Maria Lopes Assis orientada pelo professor doutor Roberto Antonio Deitos. A pesquisa de campo foi realizada em oito escolas do município de Cascavel, Paraná, no ano de 2017 e atendeu os princípios do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE, foi aprovada conforme Parecer de número: 1.872.667, datado de 15/12/2016. Responderam a pesquisa 119 professores que trabalham diretamente nos dois ciclos da educação básica, ensino fundamental e ensino médio, atendidos majoritariamente e respectivamente pela rede municipal (1º e 5º anos) e rede estadual (6º e 9º anos e ensino médio) do município de Cascavel.

constatar que, ao se relacionar à faixa etária, o Brasil tem os professores mais jovens dos 75 países em que foi aplicada a prova PISA, em 2015:

O grupo de docentes da educação básica no Brasil se destaca como um dos mais jovens em média entre os países pesquisados. Apenas 15% dos professores brasileiros dos anos iniciais possui mais de 50 anos. [...] Somente em dois países, no Brasil (52%) e na China (66%), mais da metade dos professores tem menos de 40 anos de idade (OCDE, 2015, p. 10).

Uma das possibilidades de interpretação para o dado apontado pela OCDE pode ser a não escolha da docência como profissão, abandono da docência para escolha de profissões mais atraentes, quanto às condições de trabalho e salário, e até mesmo a busca pelo professor de uma escola com melhor ambiente de trabalho. Em relação à rotatividade do professor, em escolas da rede estadual, situadas, principalmente, na periferia do município, a rotatividade era muito superior às das escolas localizadas na área central da cidade.

A rotatividade dos professores é prejudicial para a identidade institucional da escola, formada pelo grupo de professores que nela trabalhavam. Essa identidade institucional, segundo Silva Junior (2012), se perdeu ao longo da história de nossas escolas públicas, pois “[...] seus professores, obrigados pelas circunstâncias, subdividem sua jornada e multiplicam seus locais de trabalho” (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 74).

Às escolas, resta, nesse contexto, “contar com apenas fragmentos de trabalho e fragmentos de pessoas. Fragmentos dinâmicos que, de certa maneira, constituem aquilo que a ideia de pós-modernidade sugere a todos” (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 74).

Em relação à formação acadêmica do docente, especialização, mestrado ou doutorado, os docentes que responderam disseram ter realizado mais atividades de especialização e formação acadêmica, além de haver mais professores com mestrado e doutorado, que apresentam menor rotatividade durante o ano letivo; também, é onde há maior número de professores que estavam trabalhando há mais de cinco anos na mesma escola. Essas questões, relacionadas ao sujeito docente, são fundamentais para efetivação da qualidade escolar, defendida por Libâneo (2001):

Também precisamos imensamente de professores bem preparados, eticamente comprometidos, que tenham um envolvimento no projeto da escola e na execução e avaliação desse projeto. Isso depende, em boa parte, de uma recuperação da significação social da atividade do professor, ou seja, da identidade profissional do professor. O nosso dia de trabalho como professores será um sofrimento, um tormento, uma frustração se nós perdermos, para a sociedade e para nós mesmos, o significado do nosso trabalho,

nosso papel social, nossa identidade. Se o professor perder o significado do seu trabalho, ele perde a identidade da sua profissão e, perdendo isso, ele perde um pedaço importante da sua existência, que é o trabalho cotidiano e, mais que isso, a sua dignidade de pessoa (LIBÂNEO, 2001, p. 25).

Entretanto, no estado do Paraná, as atuais políticas educacionais demonstram agir na contramão do processo de valorização do docente, pois o último concurso público para professores da rede estadual foi realizado no ano de 2015. Reiteramos, também, o já citado quanto à redução do tempo de hora-atividade do professor, o elevado número de alunos por sala de aula e até mesmo a situação da reforma da previdência dos servidores da rede estadual, ocorrida sem que a categoria dos docentes fosse ouvida, o que gerou instabilidade à carreira do profissional e, certamente, incidiu sobre a qualidade do trabalho.

A segunda dimensão, trazida para análise, referia-se à estrutura física e ambiente escolar das escolas, objetivando verificar como os professores estavam percebendo seu espaço de trabalho; ficou evidente a insatisfação dos docentes quanto à estrutura física da escola onde trabalhavam, pois apenas 27% dos docentes consideraram que a estrutura física estava apropriada aos fins educacionais; 40% dos docentes consideraram que seriam necessárias reformas ou manutenção em caráter de urgência; e 33% consideraram a escola com a estrutura física insuficiente e inapropriada para atendimento aos estudantes. Quanto à estrutura física, o estudo procurou verificar espaços pedagógicos, a exemplo da biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências naturais, além da disponibilidade de materiais e equipamentos para uso pedagógico. Os resultados da pesquisa demonstraram a fragilidade das bibliotecas na maioria das escolas, pois apenas 26% dos docentes consideraram adequada para os fins a que se destina; o laboratório de informática, tendo em vista que 53% dos professores consideraram como um espaço apropriado, uma vez que, em muitos casos, o docente, para agilizar seu trabalho, obriga-se a fazer uso de equipamentos pessoais, como notebook, celular e até mesmo conexão à internet particular.

Quanto ao laboratório de ciências naturais (física, química e biologia), a maioria dos professores responderam não haver esse espaço pedagógico; onde há, é considerado impróprio para utilização. Diante disso, apenas para a minoria dos docentes, o laboratório de ciências se configura como espaço de estudo, levando-nos a inferir que esse é um local que vem sendo desconsiderado e precarizado.

Em relação aos materiais didáticos e equipamentos pedagógicos (multimídia, aparelhos de som, livros didáticos, fotocópias de atividades, materiais para aulas de educação física e artes), a minoria, representados por (trinta e três por cento) 33% dos professores, os consideraram suficientes e em boas condições de uso. Os materiais foram evidenciados como insuficientes para 57% (cinquenta e sete por cento) e inadequados para 6% (seis por cento), sendo que alguns professores relataram que não havia materiais, efetivando-se necessário trazê-los de casa.

Constatamos que as condições estruturais mostravam-se fragilizadas, carentes de materiais didáticos e equipamentos tecnológicos, pertinentes para efetivação do aprendizado, refletindo-se diretamente na qualidade do trabalho escolar. Como para todos os espaços pedagógicos há uma normatização legal, verificamos, a partir das respostas dos docentes, que não estão implementadas na cidade de Cascavel, em grande parte das escolas.

Consideramos que a edificação escolar faz parte da história do estudante e é o local que, mesmo após concluídos os estudos, a pessoa sente orgulho por ter frequentado: “Os seus egressos retornam e querem ver suas antigas salas de aula; eles querem ver as estantes de troféus e as velhas fotografias, ouvir os ecos no ginásio e caminhar nos pátios de recreio” (RAVITCH, 2011, p. 253).

Dessa forma, nossa concepção é de que a escola se constitui como patrimônio histórico e cultural da comunidade a qual pertence, merecendo ter um tratamento cuidadoso pela própria comunidade escolar, mas, sobretudo, por políticas da mantenedora, para que as instalações estejam sempre em bom estado de conservação. Isso, visando acolher e incentivar a permanência de estudantes, em que a ausência de equipamentos e materiais didáticos não seja uma restrição aos professores para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

3. Considerações finais

A avaliação em larga escala, institucionalizada no Brasil desde os anos de 1990, vem sendo revigorada, no estado do Paraná, com a implementação verticalizada de algumas estratégias que objetivam resultados quantitativos. A proposição e encaminhamentos, referentes à implantação e aplicação da Prova Paraná, no estado do Paraná, demonstraram ser uma forma de preparar estudantes da educação básica para a realização da Prova SAEB, cuja aplicação efetivou-se no mês de novembro de 2019. Consideramos também que a proposição da ação, realizada ao término do ano letivo, pela Secretaria Estadual de Educação: Se liga, é tempo de aprender mais!, pode também influenciar os resultados de aprovação de estudantes e, conseqüentemente, os resultados da nota do IDEB. Os dados trazidos para análise da pesquisa por amostragem, realizada no ano de 2017, em escolas das redes públicas municipais e estaduais, em Cascavel, Paraná, apontam a falta de incentivo na formação do docente e valorização salarial, fragilidade nas estruturas físicas de grande parte das escolas, com espaços pedagógicos precários; por outro lado, o discurso de modernidade tecnológica tem sido o mote da atual gestão.

Compreendemos que as políticas de avaliação necessariamente devem estar articuladas às políticas de ensino, de formação de professores, de apoio didático-pedagógico, gestão de escolas, dentre outros que contemplem o que é propalado nos discursos referentes à educação, que, geralmente, são carros chefes nas campanhas políticas. Assegurar a articulação, continuidade e abertura à participação dos envolvidos no processo educativo são aspectos essenciais para a efetivação de

políticas educacionais coerentes, com possibilidade de avanços em direção a uma educação de qualidade.

4. Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. 3º Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação e Sociedade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436. <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a05.pdf>. Acesso em 13 nov. 2020.

ALICIO, Eleucineia. POLI, Ednéia Consolin. Um olhar sobre a avaliação em larga escala: ações a partir do estudo do IDEB 2007/2011. *In*: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. **Produções Didático-Pedagógicas Versão Online** ISBN 978-85-8015-079-7. Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Cadernos PDE. Volume II, Curitiba. 2014.

APPSINDICATO. **Prova Paraná**: o que você precisa saber sobre essa avaliação diagnóstica. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/prova-parana-o-que-voce-precisa-saber-sobre-essaavaliacao-diagnostica>. publicado em 13 de março de 2019. Acesso: 02 jan. 2020.

APPSINDICATO. **Manifesto por uma educação humanizadora contra o projeto do governo do Paraná de mercantilização**. Conselho Estadual da APP-Sindicato. <http://appsindicato.org.br/manifesto-por-uma-educacao-humanizadora-contraa-mercantilizacao-da-escola-publica>. Curitiba, 25 de Maio de 2019. Acesso: 02 jan. 2020.

BRASIL. **Panorama da Educação. Destaques do Education of a Gance 2015**. INEP. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais. Brasília. DF. http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2015/destaques_do_panorama_da_educacao_2015_eag_final.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Panorama da Educação. Destaques do Education of a Gance 2015**. INEP. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais. Brasília. DF. http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2015/destaques_do_panorama_da_educacao_2015_eag_final.pdf. Acesso em 11 jan. 2020.

BRASIL. **IDEB 2005 e projeções para o Brasil**. Brasília: MEC. INEP, 2007a. Disponível em: www.ideb.inep.gov/site. Acesso em 20 dez. 2019.

BRASIL. **Nota metodológica sobre a compatibilização de desempenhos do PISA com a escala do SAEB.** MEC. INEP. Brasília. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Nota_Tecnica_n3_c_ompabilizacao_PISA_SAEB.pdf. Acesso em: 31 dez. 2019.

DEITOS, Roberto A. Políticas Públicas e Educação: Aspectos Teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, 2010. p. 209-219.

FONTES, Giulia e SCORTECCI, Catarina. Prova Paraná: veja onde estão os problemas e os melhores desempenhos dos alunos. Entrevista Secretário de educação e Esporte do Paraná – Renato Feder. **Jornal Gazeta do Povo**. Curitiba, 17 de abril de 2019.

Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/provaparana-resultados-marco-2019>.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FEDER, Renato. "**Prova Paraná: veja onde estão os problemas e os melhores desempenhos dos alunos.** Entrevista Secretário de educação e Esporte do Paraná Renato Feder por Giulia Fontes, com colaboração de Catarina Scortecci [17/04/2019] [14:47]. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/prova-parana-resultados-marco2019>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

LOPES ASSIS, Lidia Maria. **Os sujeitos docentes e a qualidade da Educação básica: indicadores de rendimento escolar da rede pública municipal e estadual de Cascavel no Paraná.** Lidia Maria Lopes Assis. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação. 2018.

MELLO, Guiomar Namó de. **Escolas eficazes: um tema revisitado.** (Série Atualidades pedagógicas; n. 6). BBE, v. 39, n. 1, Brasília: MEC/SEC, 1994.

PACHECO, José, MORAES, M. Célia, EVANGELISTA, Olinda, (2001). Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, nº 18, p. 185-200.

PARANÁ. **Prova Paraná: a partir dos resultados, educação desenvolve ações para melhorar aprendizagem.** Portal dia a dia Educação. SEED. Publicado em 17/04/2019. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=8111&tit=Prova-Parana-apartir-dos-resultados-Educacao-desenvolve-acoes-para-melhorar-aprendizagem>.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.** Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SEED/PR. Ofício Circular nº. 126/2019 – DEDUC/SEED **Assunto:** Ações pedagógicas do “Se liga! É tempo de aprender mais! Curitiba, 24 de outubro de 2019.

SEED/PR. **Tutoria Pedagógica:** novo projeto ajuda escolas estaduais no desenvolvimento da gestão escolar e ações pedagógicas. Publicado em 15/04/2019.

SEED/PR. **Programa Mais Aprendizagem.** Mais de 750 escolas recebem programa voltado a estudantes com dificuldade de aprendizagem. Publicado em 20/06/2019

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Avaliação de larga escala e organização do trabalho na escola. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala:** questões polêmicas/ (organizadora). Brasília: Liber Livro, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política-para-poucos-na era do para-todos. **Interação (UFG. Impresso)**, v. 38, p. 89-107, Goiás, 2013.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

AS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS DESENVOLVIDAS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E NO ESTADO DO PARANÁ*

Juliana Fatima Serraglio Pasini

1. Introdução

Este capítulo apresenta um recorte da pesquisa realizada para tese de doutorado onde discuto as influências dos organismos internacionais nas políticas desenvolvidas no sistema educacional brasileiro e no estado do Paraná, em específico, o desenvolvimento do sistema de avaliação em larga escala e compreender como as políticas de âmbito federal são incorporadas, adaptadas e aprimoradas em âmbito estadual refletindo na operacionalização do sistema educacional e criação do sistema próprio de avaliação em larga escala. O percurso metodológico da pesquisa foi pesquisa qualitativa, incluiu análise de documentos e pesquisa bibliográfica. Como resultado da pesquisa fica evidente que influencia dos Organismos Internacionais resultou na implementação de políticas compensatórias, que seguem princípios como gerencialismo, performatividade e produtividade no contexto educacional no Estado do Paraná.

As bases teóricas de sustentação aos conceitos trabalhados na pesquisa ancoram-se em diferentes autores, dada a necessidade de vários olhares que possam conduzir à compreensão acerca da avaliação sob uma perspectiva macroanalítica, a fim de estabelecer análises sobre as estruturas sócio-histórica, política e econômica como condicionantes das relações estabelecidas nas distintas esferas educacionais.

No campo educacional, os organismos internacionais ganham espaço, na busca de conduzir a educação na América Latina ao ideário neoliberal, por meio de financiamentos e orientações para as reformas necessárias à América Latina.

Compreender a institucionalização das políticas de avaliação, vinculada ao contexto econômico e político, leva a compreender como estas passam a ser operacionalizadas no contexto da prática. Essa pesquisa apresenta a influência dos organismos internacionais no desenvolvimento e na implementação das políticas de avaliação no Brasil e o contexto histórico das políticas de avaliação em larga escala, desenvolvidas em âmbito federal e estadual, desde a sua implementação até os seus desdobramentos na política educacional.

* DOI - 10.29388/978-65-86678-87-1-0.f.129-147

2. A influência dos organismos internacionais nas políticas de avaliação em larga escala no contexto brasileiro

Neste trabalho, o termo organismos internacionais refere-se, ao sistema das Nações Unidas, sendo a Unesco e a Unicef as agências especializadas em Educação. No entanto, outras organizações internacionais influenciaram fortemente o setor educacional; as principais são Banco Mundial – BIRD e a Organização para o Desenvolvimento Econômico – OCDE.

O Banco Mundial, em virtude da ampla estrutura de agência multilateral, possui cerca de 180 países sócios; como aponta Fonseca (2013), firmou assim sua presença mundial como agente financiador de projetos para os setores público e privado. No caso brasileiro, os créditos oriundos do BIRD constituem pouco mais de 10% da dívida externa do País. A presença do Banco se faz pela sua atuação para além da chamada assistência econômica, pela qual são realizadas as concessões de créditos não apenas para os projetos educacionais, mas para infraestrutura, energia, transportes, saneamento e urbanização.

No Brasil, a atuação do Banco Mundial, por meio da internacionalização de políticas educativas de organismos internacionais como a UNESCO, bem como da OCDE, iniciou-se na década de 1970, mas se concretizaram efetivamente nos anos de 1990 (FONSECA, 2013).

O crescimento expressivo da participação do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro deu-se na década de 1990, por sua atuação na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na

Tailândia em 1990, sob a coordenação do BIRD, do PNUD, da UNICEF e da UNESCO. A conferência reuniu 155 países e 150 entidades não governamentais.

Como explica Fonseca,

[...] o Banco declarou-se como o principal *sponsor* da Conferência Mundial de Educação para Todos, além de ser colocado como coordenador da cooperação técnica internacional e educação.

A conferência de Nova Délhi, realizada em 1993, deu continuidade ao debate sobre a proposta internacional iniciada em 1990, desta vez, congregando os nove países mais populosos do mundo: Brasil, México, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia (FONSECA, 1998, p. S/N).

Ambas as conferências convergem em proposições para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração de recursos e das responsabilidades, incluindo a participação da empresa privada na gestão do ensino público. As orientações da Conferência de Nova Délhi foram incorporadas no Plano Decenal Brasileiro para Educação, com o compromisso de “atender as necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (MEC, 1993-2003, p.

121). Da mesma forma, a LDB 9394/1996 faz menção à garantia de padrão de qualidade da educação, em seu artigo 3º, parágrafo IX.

Outro evento importante foi 24ª Reunião da Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL (Reunião de Economia e Finanças), em 1992, [...] onde a educação foi apresentada por meio do Documento Educação e Conhecimento: Eixo de Transformação Produtiva com Equidade como a única política pública capaz de garantir o desenvolvimento social e econômico de uma nação (GONÇALVES, 2005, p. 40).

Seguindo a lógica da cidadania, equidade e competitividade, os documentos da Comissão Econômica da CEPAL dos anos de 1990 recomendavam que os países da região passassem a investir em reformas do sistema educativo com vistas ao sistema produtivo, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades específicas dos alunos, como versatilidade, capacidade de inovação, comunicação e flexibilidade. A CEPAL defendeu amplamente a capacitação e a formação da tecnologia e da ciência, porém, não houve garantia de seus resultados, de acordo com Gonçalves (2005). O que ocorreu foi uma grande inserção da gestão empresarial, com ênfase na garantia dos resultados educacionais, com enfoque no desenvolvimento de um modelo de avaliação com convergência para os resultados.

O evento de análise do Projeto Principal da Educação para América Latina e Caribe - PROMEDLAC V foi outro marco importante, por meio de uma reunião de Ministros de Educação convocados pela UNESCO, em 1993, com vistas à melhoria dos níveis de qualidade das aprendizagens.

Já o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina (PREAL) propiciou o avanço intenso das políticas de avaliação em larga escala, como norte para o desenvolvimento das políticas educacionais. O PREAL, em 1996, “se tornou a principal voz não governamental a manifestar-se sobre a educação na América Latina e um forte defensor do envolvimento das lideranças da sociedade civil nos esforços pela reforma educacional” (GONÇALVES, 2005, p.42). A principal ação desse evento culminou no debate sobre as possibilidades para melhorar a qualidade e a equidade da educação, inclusive identificar e divulgar as melhores práticas e propostas para monitorar o progresso das iniciativas de melhorias no contexto educacional.

O relatório apresentado por Laurene Wolf, em 4 de dezembro de 1996, desenvolvido pelo Banco Mundial – “Desenvolvendo Sistemas de Avaliação Educacional na América Latina” –, visou a divulgar as práticas e as melhorias da qualidade do ensino a partir da experiência do México, do Chile, da Colômbia e da Costa Rica. A partir desses eventos, estruturou-se um solo fértil para o desenvolvimento do sistema de avaliação atrelado aos resultados, tanto em nível federal, quanto estadual e municipal. No Brasil da década de 1990, a educação passa a seguir a mesma lógica. Passa a defender uma reforma administrativa para criar um “Estado mínimo”, afirmando que, se não for dessa forma, o País poderá não fazer parte da “nova ordem mundial”.

O projeto educacional do neoliberalismo tem como premissa uma reforma economicista da Educação; propõe que ela se preste ao desempenho individual no mercado e ao crescimento econômico (SOLIGO, 2013). A educação está intrinsecamente ligada ao padrão de qualidade, que está atrelada aos princípios de eficiência e

eficácia na educação. Nesse contexto, inserem-se as políticas de avaliação em larga escala; é por meio delas que se buscam formas de garantir a eficiência e a produtividade. Assim, o Estado passa a ser o principal agente regulador no campo educacional.

A orientação do Banco Mundial refere-se à adoção de critérios gerenciais e de eficiência, para que seja alcançada a almejada a “qualidade da educação”. O Banco Mundial refere-se ao conceito de qualidade formulado por economistas, que é específico do mundo dos negócios, em sua proposta de reforma educativa. O conceito está expresso no documento intitulado “Prioridades y estrategia para la educación”:

A qualidade da educação é difícil de definir e de medir. Em uma definição satisfatória devem incluir os resultados obtidos pelos alunos. Os resultados da educação podem melhorar mediante adoção de quatro importantes medidas: a) o estabelecimento de normas sobre os resultados da educação; b) a prestação de apoio aos insumos que, segundo se sabe, melhoram o rendimento; c) a adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e a utilização dos insumos e; d) a vigilância dos resultados (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 51).

Nesse contexto, é implementado o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, na década de 1990, como uma política pública educacional, cujo principal objetivo se efetiva em contribuir “para melhorias da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (INEP, 2002, p. 9).

Percebe-se, a grande influência dos organismos internacionais, em especial do BIRD no delineamento das políticas educacionais brasileiras, bem como sua influência na criação de programas e projetos que tornem a educação mais eficiente sob as três óticas: do gerencialismo, da performatividade e da regulação.

O gerencialismo, para Ball (2005), representa uma nova forma de administrar os setores públicos por meio de uma cultura empresarial, mercantil e objetiva. O autor destaca que o gerencialismo é um mecanismo central da reforma, pois essa tecnologia

[...] desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. [...]. O gerencialismo busca incutir a performatividade na alma do trabalhador (BALL, 2005, p. 544-545).

Ou seja, o gerencialismo cria um ambiente adequado para desenvolver a cultura da performatividade no espaço educativo. As iniciativas de avaliação em larga escala no Brasil iniciaram na década de 1980, no Ministério da Educação, no período de redemocratização política do País. Esse período trouxe para o debate vários aspectos importantes, como o acesso à escola e à qualidade do ensino ofertada à

população. No entanto, de acordo com Freitas (2007), o interesse pela avaliação sistêmica, na organização do setor educacional, já se manifestava desde a década de 1930, com as avaliações pedagógicas e psicopedagógicas.

Os delineamentos da implementação do sistema de avaliação trouxeram muitas mudanças no contexto organizacional escolar, bem como na cultura escolar, modificando as práticas docentes e as ações desenvolvidas em âmbito da gestão escolar. Freitas (2007) afirma que, na década de 1950, foram realizados levantamentos quantitativos acerca da realidade escolar. Segundo a autora,

[...] mapearam a administração das redes de escolas, informaram sobre a situação e funcionamento das escolas, sobre resultados quantitativos do ensino (índices de aprovação, repetência, matrícula e evasão), sobre as relações entre a escola e a realidade local (FREITAS, 2007, p.14).

Ela ressalta que, na década de 1970, houve pesquisas e projetos financiados pelo INEP, com a finalidade de elaborar currículos, avaliar cursos e programas. Assim, iniciam os primeiros moldes para implantar o sistema de avaliação que temos atualmente.

Em 1987, foi criado o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP. Com a Constituição de 1988, ficou consolidado o compromisso de garantir à sociedade atendimento educacional, respeito às peculiaridades regionais, desenvolvimento de estratégias em longo prazo, para que fosse efetivado o processo de democratização da escolarização e o acesso ao ensino de qualidade, necessários à formação do indivíduo.

As pesquisas de Heyneman (2011) revelam que o Brasil juntou-se ao mundo das avaliações trinta anos após os Estados Unidos; porém, o que impressiona é número de avaliações realizadas regularmente. O Brasil participa das avaliações internacionais patrocinadas pelo IEA, OCDE e UNESCO, e dispõe de fontes de dados semelhantes aos dados dos Estados Unidos. Além disso, faz parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), sendo este desenvolvido e coordenado pela OCDE, com a finalidade de comparar ao nível de qualidade do ensino, aplicado a estudantes, na faixa de 15 anos de idade, em que se pressupõe o término da educação básica.

O primeiro programa de educação básica proposto pelo Banco Mundial e pela Organização Internacional do Trabalho foi para o Nordeste Brasileiro –o EDURURAL. No mesmo período, em São Paulo, foi lançado o SARESP, desenvolvido pela Secretaria do Estado e Técnicos da Fundação Carlos Chagas. O EDURURAL e o SARESP foram os programas que embasaram a construção do SAEB na década de 1990. As aferições por meio do SAEB iniciam em 1993, com caráter amostral, e, a partir de 1995, o governo incorporou a Teoria de Resposta ao Item - TRI, abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações.

O primeiro projeto piloto de avaliação foi aplicado no Paraná e no Rio Grande do Norte, realizado pelo Ministério da Educação e Desporto, em 1988, seguido do

Ceará, com o SPAECE, desde 1992. No Paraná, o Programa de Avaliação – AVA, inicia em 1995 e perdura até 2002; posteriormente, cria-se o SAEP, que inicia em 2012 e continua em andamento.

Em meados da década de 1990, a adoção de política de avaliação em larga escala torna-se um dos eixos centrais das políticas educacionais. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/1996) reflete a adesão do governo ao modelo neoliberal. A referida lei atesta a importância das avaliações sistêmicas, fixando sua obrigatoriedade nos diferentes níveis do sistema educacional e a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação comparada, conforme aponta Bonamino (2002).

A institucionalização do sistema de avaliação ganhou destaque em 1996, quando a LDBEN 9394 atribui à União a responsabilidade de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino”. Esse regime de colaboração, com maior participação dos estados e dos municípios, fortaleceu a institucionalização de um sistema de avaliação brasileiro; conforme Bonamino (2002), a década de 1990 se caracterizou como “tempo de avaliação”.

No que se refere às orientações dos organismos internacionais quanto à educação, Werle (2008) assegura que os níveis de educação estão interligados ao sucesso econômico, decorrente da “[...] *intensa rivalidade da economia global e parece estender-se para uma competição internacional entre as escolas, métodos e sistemas educacionais*” (WERLE, 2008, p. 173, grifo da autora). Assim, as propostas para a Educação brasileira, segundo esse viés, mantêm relação estreita entre as políticas educacionais desenvolvidas e as determinações de organismos internacionais, como o Banco Mundial.

A avaliação em larga escala, na metade da década de 1990, é organizada sistematicamente no sistema educacional brasileiro, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Este substituiu o SAEP, com a primeira aplicação de provas e o levantamento de dados em nível nacional. O novo sistema obteve assistência nacional, como aponta a pesquisa de Coelho (2008), com a ajuda do PNUD, um projeto com fundos de empréstimo do Banco Mundial que apoiou a implantação e o desenvolvimento do programa, visando a aprimorar o sistema de informações sobre o sistema educacional. As ações foram realizadas em consonância com o projeto BRA-86-002, elaborado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Básica; as ações do projeto e os objetivos constam no relatório intitulado “Alcance e funcionamento do projeto BRA-86002”.

O projeto BRA-86-002 permitiu o acesso a tecnologias de avaliação, utilizadas em outros países, e o treinamento de técnicos da área, no País e no exterior. Possibilitou o desenvolvimento de programas de assessorias e de bolsa de estudos no exterior, visando a formar gestores que pudessem estar aptos a “[...] apoiar permanentemente os sistemas educacionais das Unidades Federadas e dos seus municípios, na utilização de técnicas, modelos, metodologias e outros instrumentos que visem a modernização e melhor adequação da educação às realidades de sua clientela-alvo” (MEC, 1987, p.15).

O SAEB consiste em um levantamento educacional, realizado bianualmente, numa amostra probabilística de alunos de escolas públicas e particulares, urbanas e rurais, de todos os entes federados e do Distrito Federal. No período de 1995 a 2001, foram sendo aprimoradas; além disso, inovações ocorreram. Em 1995, incorporou-se a metodologia de Teoria de Resposta ao Item – TRI (KLEIN, 2011, p. 121).

No entanto, é complexo falar das condições de ensino-aprendizagem dos alunos por meio da coleta de informações socioeconômicas e dos resultados obtidos nos testes padronizados, uma vez que a aprendizagem ocorre ao longo do tempo; são vários anos de escolarização, e a aprendizagem, no decorrer de cinco anos no Ensino Fundamental, não pode ser reduzida a uma avaliação no final dessa etapa do ensino. Franco (2001) aponta a necessidade de esse processo ser medido no início do processo de escolarização e no final, sendo possível acompanhar um desenvolvimento longitudinal.

Entretanto, há influências das políticas de âmbito estadual e municipal, além da gestão da escola, que incidem sobre os resultados, não sendo possível separá-las ou aferi-las. Além disso, há um distanciamento entre a avaliação e a realidade escolar.

No ano de 2005, o SAEB sofreu uma bifurcação, com a Portaria n. 931. Passou a ser composto por dois instrumentos: Avaliação do Rendimento Escolar – ANRESC e Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB. A segunda continua a ser composta pelos questionários socioeconômicos que os alunos e profissionais da educação respondem no dia da aplicação das provas. Essa avaliação mantém as mesmas características do SAEB, sendo aplicada para os alunos do 5º ano, do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

A ANRESC, também conhecida como Prova Brasil, é aplicada para os alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da rede pública e urbana de ensino, em turmas com no mínimo 20 alunos. Em 2005, passou a ofertar resultados não apenas por entes federados, estados e municípios, mas por unidade escolar, o que significou um grande avanço.

3. A influência dos organismos internacionais no desenvolvimento e na implementação do sistema de avaliação em larga escala no Paraná

O estado do Paraná foi um dos pioneiros a implementar o sistema de avaliação em larga escala. Esse sistema iniciou com testes de amostragem e testagem, no final da década de 1980, e se intensificou a partir da década de 1990, com a criação do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA.

O AVA fazia parte de um dos componentes do Projeto Qualidade no Ensino Público do Estado do Paraná – PQE, contrato com o Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (n. 3766/R), até o ano de 2001. Dentre os documentos publicados do PQE, encontra-se o caderno “Avaliação Escolar: Um Compromisso Ético”. O caderno, produzido pela Secretaria de Estado de Educação, em 1993, e explora diversos temas, como: mitos do fracasso escolar; a avaliação escolar como sendo uma questão polêmica; a perspectiva da avaliação professor e

aluno; e o fato de que a avaliação deve ser um compromisso ético. Esses temas evidenciam a intencionalidade de se institucionalizar um programa próprio de avaliação no estado do Paraná. O documento está envolto em preocupações com os índices de reprovação, evasão e abandono dos alunos na rede estadual de ensino. Nesse caso, a culpa pelos altos índices de reprovação, evasão e abandono é atribuída ao sistema e ao tipo de avaliação realizada, considerada classificatória e excludente, ressaltando-se a necessidade de implementar o programa de avaliação próprio no estado, conforme apresentado no seguinte trecho do caderno, elaborado pela secretaria do estado:

[...] a realização dessa pesquisa permitiu à Secretaria de Estado da Educação institucionalizar um Programa de Avaliação Escolar, a ser implementado nas escolas públicas, a partir do ano letivo de 1994. Esse Programa será organizado com os Núcleos Regionais de Educação e representantes das escolas estaduais no Seminário de Avaliação Escolar, a ser realizado em Curitiba na segunda quinzena de março de 1994. Na superação do fracasso escolar, a comunidade deverá apresentar soluções inovadoras, com características próprias, uma vez que deve se considerar a evolução histórica de cada escola, das metodologias e das teorias educacionais que até então sustentaram sua prática avaliativa (PARANÁ, SEED, 1993, p. 67).

O PQE foi um projeto assinado no Governo de Roberto Requião, na primeira gestão, de 1991 a 1994. No entanto, Souza (2001) destaca que o projeto original sofreu modificações posteriores; várias rubricas foram firmadas no decorrer do governo de Jaime Lerner. Assim, o PQE foi implementado com alterações significativas, se comparadas com a versão assinada por Requião. O programa objetivou a implantação de um Programa de Avaliação, com foco nos resultados, além de demonstrar uma preocupação com o envolvimento dos sujeitos, direcionada à eficácia, eficiência, metodologia, custo/benefício e controle.

A preocupação com o aumento dos índices do estado do Paraná e as melhorias propostas por meio da implementação do sistema de avaliação AVA estão expressas no relatório do Banco Mundial (2002), intitulado “*PARANA BASIC EDUCATION QUALITY PROJECT*”. O projeto levou o estado a desenvolver uma cultura de avaliação em todo o sistema do ensino fundamental, por meio de avaliações periódicas e qualitativas, além de implementar programas de apoio, que resultou em um plano de reformas para o sistema educacional paranaense. Componentes essenciais do projeto foram institucionalizados, como capacitação de professores, avaliação quantitativa de aprendizagem dos alunos e sistema de gestão e informações, que foram organizadas com a reorganização da SEED.

Segundo o relatório, dentre os pacotes de projetos incluídos no PQE, os programas referentes à aquisição de materiais didáticos, formação de professores e capacitação dos gestores escolares beneficiaram tanto as escolas estaduais, quanto as escolas municipais. Somam-se a isso recursos destinados a implementar a

biblioteca nas escolas municipais, bem como transferências de recursos para abarcar custos com o processo de municipalização em municípios com baixa renda, inclusive do sistema de avaliação, como destacado no relatório do BM:

No início de 1995, o objetivo do programa da SEED mudou para introduzir a cultura do parecer e da autoavaliação em nível escolar. O AVA foi concebido para fornecer uma ferramenta de *gerenciamento para escolas individuais e todos os níveis da administração estadual e municipal*. O sistema se tornou universal em sua aplicação e *promoveu a ideia de que cada escola receberia seus próprios resultados e seria capaz de compará-los com aqueles de outras escolas* e de vários agrupamentos regionais. Apesar de advertências de Banco de que *o programa poderia exceder a capacidade de gerenciamento de projetos*, o Estado planejou testar todo ano todos os alunos de escolas estaduais de 4ª a 8ª série do ensino fundamental. Os alunos que frequentavam escolas municipais com um acordo de parceria com o Estado também seriam testados. Na quarta série, cerca de 90% dos alunos de escolas estaduais e 65% dos alunos de escolas municipais foram testados anualmente. Na 8ª série, entre 70% e 90% dos alunos do Estado e entre 40% e 60% dos alunos dos municípios foram testados (BANCO MUNDIAL, 2002, p. 10, tradução nossa, grifos nossos).

Como se pode verificar, o programa AVA obteve grande amplitude no estado do Paraná, abrangendo alunos tanto das escolas estaduais como municipais. Como destacado no trecho acima, as ações também visaram a desenvolver o princípio do gerencialismo, por meio do gerenciamento de projetos, monitorando os resultados em nível de estado, município e escola. Os resultados eram fornecidos pelo banco de dados, sendo uma importante ferramenta de gestão a partir de testes anuais, os quais os gestores escolares deveriam utilizar para estabelecer estratégias, capacitação de professores e orientações à comunidade quanto a ações que visem a melhorar a qualidade de educação.

A Secretaria Estadual de Educação, juntamente com Instituto de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná - FUNDEPAR, contavam com apoio de uma equipe técnica do PQE, bem como dos gerentes e consultores da área e de uma empresa de consultoria contratada, RDR Consultores Associados, que oferecia suporte técnico. O objetivo do programa era universalização do Ensino Fundamental no estado do Paraná; para tanto, o BM viabilizou a reformulação estrutural das formas de gestão do sistema educacional e, principalmente, na gestão da escola, estabelecendo novas raízes de participação entre estado, escola e sociedade. Foram realizados acordos entre BM e SEED; novas rubricas foram realizadas, que resultaram na incorporação de impressão do material do Programa Correção de Fluxo, não previsto no programa inicial de ação para "Material Didático". Mudanças como essas alavancaram as estatísticas do estado do Paraná, elevando as taxas de universalização

do Ensino Fundamental e reduzindo as taxas de evasão e reprovação, como expresso no Relatório *Parana Basic Education Quality Project* (2002, p. 6).

O PQE¹ foi encerrado em 2002; no entanto, passou a ser componente do Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM, (Contrato com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID n. 0950/Br). Esse projeto visava à melhoria do Ensino Médio e ao fortalecimento do ensino técnico profissional². O programa AVA, vinculado ao PROEM, perdurou até o ano de 2003; porém, com a descontinuidade do programa, a rede estadual de ensino passou a utilizar os resultados da Prova Brasil e do ENEM, definidos pelo INEP/MEC, para subsidiar as ações para melhoria da qualidade do ensino.

De 2003 a 2012, a partir de estudos referentes aos indicadores de qualidade, a Secretaria do Estado passou a organizar e a desenvolver ações, com o objetivo de implantar e desenvolver um sistema próprio de avaliação para o estado do Paraná. O Programa Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná - SAEB teve por objetivo “[...] avaliar o rendimento escolar para subsidiar as escolas com informações e dados necessários ao direcionamento pedagógico” (PARANÁ. PAD, 2014, p. 20).

O sistema de avaliação do governo federal (o SAEB, Prova Brasil e IDEB), no entanto, já publiciza dados que podem subsidiar tais ações; porém, há necessidade de acompanhar a respectiva rede de ensino e de monitorar as ações realizadas em âmbito de estado. Inclui-se o interesse em aumentar os financiamentos no que se refere à educação, terceirizar as ações que se referem ao controle da qualidade da educação e ações em âmbito escolar, além de não perder empréstimos e financiamentos, como citado anteriormente, advindos dos organismos internacionais. O documento de avaliação do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná – PAD (2012) aponta um valor de U\$350 milhões de dólares do empréstimo proposto para o estado, visto que o custo total do projeto era de U\$ 713,24 milhões de dólares. O objetivo do projeto foi o de “introduzir um novo jeito de governar, enfocando o fornecimento eficiente e eficaz de serviços e fomentando um desenvolvimento mais inclusivo e justo no Paraná” (BANCO MUNDIAL, 2012, p.5). Para atingir esse objetivo, os principais envolvidos no projeto são:

[...] funcionários das secretarias e agências do Governo, porque as atividades envolverão procedimentos, práticas e políticas de recursos humanos; (ii) alunos do ciclo final dos ensinos fundamental e médio e seus pais; (iii) professores, sindicato dos professores e equipes administrativas de escolas, já que o Projeto apoiará mudanças nas escolas; (iv) profissionais do setor de saúde; (v) usuários do sistema público de saúde e pessoas que atualmente não têm acesso a serviços adequados de saúde, particularmente as mulheres; (vi) estimadas 21 mil famílias rurais que vivem na região central do Paraná, que serão alcançadas pelo Projeto por meio de organizações de produtores e mais 28.800 famílias rurais em outras

¹ Para aprofundar a pesquisa referente ao PQE, implementado no estado do Paraná, consultar Figueiredo (2009).

² Para aprofundar o estudo referente ao PQE e ao PROEM, ver Gonçalves (2005). Sobre o PQE, ver também as pesquisas de Maneira (2012).

áreas do Estado que enfrentam questões importantes de manejo de solo e água; e (vii) organizações do setor privado sujeitas a procedimentos de licenciamento ambiental; (viii) prefeituras e consórcios intermunicipais (BANCO MUNDIAL, 2002, p.5).

A partir dos envolvidos no PAD, podemos visualizar a amplitude do projeto e os diferentes setores envolvidos. Para que o projeto atingisse o objetivo proposto, na área da educação, assim como em outros setores, mas em específico nos programas AVA e SAEP –implementado em 2012 – priorizou-se a contratação de técnicos e profissionais, com o objetivo de qualificar gestores, professores e equipe pedagógica, para atuar junto com as escolas. Conforme apresenta o PAD,

Com a finalidade de subsidiar a Coordenação de Planejamento e Avaliação nesse processo de desenvolvimento e implantação do SAEP (nos anos de 2012 e 2013) será contratada empresa/instituição especializada em avaliação em larga escala. MA contratação ocorrerá mediante dispensa de licitação, cujo Termo de Referência [...] apresenta as especificações dos serviços a serem prestado pela empresa/instituição contratada, tanto do ponto de vista funcional quanto operacional e técnico (PARANÁ. PAD, 2014, p. 24).

O documento ressalta, ainda, que, para o monitoramento contínuo do Programa, será necessária nova contratação, após dois anos da implementação do Sistema de Avaliação, para que sejam realizadas as adaptações necessárias. Assim, pode-se perceber que o SAEP seguiu os moldes da Prova Brasil. No ano de 2012, a equipe da SEED, envolvida com a implementação do programa, elaborou o Caderno de Expectativas de Aprendizagem, outra ação prevista tanto no documento de avaliação do PAD (2012), quanto no Manual Operativo do PAD (2014). Este foi debatido segundo o PAD (2014), com professores e técnicos da rede pública estadual. Segundo o documento, o caderno de expectativas tem por finalidade [...] fomentar a discussão e a reflexão sobre o que se ensina e o que se avalia.

Trata-se de parâmetros gerais para o professor utilizar na elaboração de seus Planos de Trabalho Docente e Diário em sala de aula, auxiliando-o na preparação de seu planejamento, estabelecendo o que é fundamental para cada disciplina e fornecendo diretrizes para servir de base à análise da qualidade do processo educativo desenvolvido em cada uma das escolas, sempre pensando na melhoria da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (PARANÁ, 2014, p.23).

O caderno de expectativas está disponível no portal do Dia a Dia Educação. Além daquilo que foi elaborado por técnicos e professores, foi enviado à escola um modelo piloto do caderno, para que cada entidade realizasse análise dos itens mais

importantes e incluíse as dificuldades e metas a serem alcançadas, de modo a tornar o documento uma fonte de consulta. Outra ação vinculada ao caderno de expectativas foi a construção e a efetivação do Projeto Político Pedagógico por escola, inserindo as metas e prioridades referentes à avaliação e às ações, a fim de melhorar os índices educacionais de cada instituição.

É possível perceber as intencionalidades do AVA e do SAEP, além da inserção da performatividade e a transposição dos princípios mercadológicos ao sistema educacional. Esses princípios são identificados por meio da implementação de programas como, por exemplo, Prêmio de Referência em Gestão Escolar e Prêmio Educador nota 10, ambos criados em 1998. Além de parceria com Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade – IBQP, o instituto realizou recomendações que contribuíram para reorganização da SEED, que consistiram na separação da gestão pedagógica e da gestão administrativa (BM, 2002, p. 12). Essas intencionalidades também são comprovadas por meio da contratação de empresas especializadas em avaliação em larga escala e parcerias com a empresa privada, privilegiando os interesses do capital. Dentre as responsabilidades assumidas pelo programa, destacam-se:

- a) desenvolver o Sistema de Avaliação da Educação Básica no Paraná em parcerias com empresa/instituição contratada; b) estabelecer parcerias e contratos; c) analisar os resultados da avaliação apresentados pela contratada; d) participar dos debates e encontros nacionais de avaliação; e) estabelecer parcerias interinstitucionais com outros sistemas de avaliação de Educação Básica (PARANÁ. PAD, 2014, p. 22).

O discurso mercadológico na educação é recorrente, visto que as ações desenvolvidas pelo estado do Paraná priorizaram, desde 1992, parcerias com a empresa privada, a fim de propor melhorias, analisar, acompanhar e monitorar as políticas educacionais no estado. No entanto, pouco tem se debatido na própria escola sobre os reais problemas que as instituições enfrentam e que geram baixos índices de desempenho dos alunos, o fato de se inserir um olhar de fora referente aos indicadores da escola deve estar pautado no diálogo e na construção coletiva, na busca de soluções para superar as dificuldades presentes no contexto escolar.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP foi implementado em 2012 e repaginado, com um site próprio, no qual as escolas podem realizar as consultas de seus resultados nas avaliações. Nesses anos, foram contratados profissionais de empresas terceirizadas, especializadas em avaliação em larga escala, para elaboração da matriz de referência, análise dos resultados e proposição de soluções para os baixos índices de desempenho.

Vale lembrar, aqui, a presença do Banco Mundial nesse processo, que, “[...] durante a preparação do Programa, aprovou o Plano de Monitoramento e Avaliação apresentado pelo Estado” (PARANÁ, 2014, p. 32), plano que passou a ser coordenado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES. O

Banco Mundial também foi responsável pela definição de três critérios de monitoramento e avaliação, para poder acompanhar os avanços do programa: indicadores de desenvolvimento, indicadores de monitoramento e indicadores de desembolso. A grande interferência dos organismos internacionais nas políticas educacionais do estado do Paraná justifica o fato de a organização do SAEP ser tão similar ao programa do IDEB.

O PAD possui ampla abordagem; as ações são organizadas a partir de dois componentes: Componente 1, intitulado “Promoção Justa e Ambientalmente Sustentável do Desenvolvimento Econômico e Humano”, e componente 2, denominado “Assistência Técnica para Gestão Pública Mais Eficiente e Eficaz”. Além disso, os componentes possuem uma suborganização por setores.

O setor 3 ou subcomponente 1.3, Educação, apresenta as ações que o projeto prevê para implementação do Programa Sistema de Avaliação da Aprendizagem no Estado do Paraná, bem como outros projetos em desenvolvimento. O objetivo do subcomponente 1.3 é expresso a seguir:

Este subcomponente apoiará a estratégia do setor de educação do Estado, que tem o objetivo de garantir que todas as crianças no Paraná tenham acesso à educação de boa qualidade. Suas prioridades chave são: (i) melhorar o acesso e a permanência das crianças no ciclo final dos ensinos fundamental e médio; (ii) diminuir o número de alunos acima da idade; e (iii) melhorar os resultados de aprendizado dos alunos. Para reduzir a desigualdade na educação e melhorar o acesso às oportunidades de desenvolvimento humano, a Secretaria de Educação (SEED) enfocará suas intervenções nos municípios com maior necessidade e com baixos indicadores de educação identificados por meio da prova do IDEB e das taxas baixas de matrícula no segundo ciclo dos ensinos fundamental e médio. Este subcomponente apoiará três EEPs estratégicos (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 9).

No trecho acima, extraído do documento de avaliação do PAD (2012), pode-se notar as intencionalidades do programa de avaliação SAEP no estado do Paraná. As ações priorizaram a realização de intervenções nos municípios e escolas com baixos índices, com objetivo de auxiliá-las na realização de ações que melhorem a oferta da qualidade da educação, além do aumento de matrículas, redução dos índices de evasão e repetência. Incluíram, como já citado: implementação do Sistema de Avaliação de Aprendizagem, por meio de realização de provas e atividades de disseminação; formações continuadas de professores, por meio do Programa Formação e Ação; e recursos para melhoria da infraestrutura, por meio do Programa Renova Escola.

Dos objetivos específicos do SAEP, ressalta-se o seguinte: disponibilizar dados e informações que sirvam de subsídios à reflexão sobre a prática pedagógica, à luz das Diretrizes Estaduais e dos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem. Este objetivo vincula a publicação dos resultados aos Cadernos de Expectativas de Aprendizagem.

Como o Caderno deve ser atualizado anualmente pelas instituições escolares, esses dados passam a ser utilizados na formação continuada dos servidores, nas formações previstas em calendário escolar, para que haja reflexão acerca dos resultados obtidos em cada escola.

Esse programa é aplicado em todas as escolas estaduais do estado do Paraná, no Ensino Fundamental, para os 6º e 9º anos, e no Ensino Médio, para os 1º e 3º anos. Objetiva avaliar o grau de proficiência dos alunos na entrada da segunda etapa do Ensino Fundamental e na saída. O mesmo ocorre com o Ensino Médio. São avaliadas as disciplinas de Português e de Matemática, com a finalidade de acompanhar o desempenho dos alunos e realizar diagnósticos que possam aumentar os índices educacionais no estado; os resultados podem ser consultados no site do SAEP/CAED.

O SAEP divulga a proficiência dos alunos em nível de estado e por escola. O grande problema referente à divulgação dos resultados é o acesso, já que os dados não são disponibilizados à comunidade escolar. Para acessá-los, são necessários uma senha e um *login*, que são enviados para os diretores da escola. Há dificuldade em debater os dados em âmbito escolar, tendo em vista as condições materiais em que o trabalho ocorre no cotidiano das instituições.

A Secretaria do Estado e o Núcleo Regional de Educação – NRE enviam, para as escolas, sempre no período de formação pedagógica, o material para que sejam trabalhados os resultados do IDEB e do SAEP, a fim de que ocorra um debate no interior da escola. Além disso, há outros materiais, com temáticas definidas e formatadas para que sejam trabalhadas nas formações. Os conteúdos das formações podem ser consultados no site do Dia a Dia Educação, do estado do Paraná. Ao realizar a consulta, nota-se que estas não são flexíveis e ignoram o fato de haver outras demandas que necessitam ser debatidas em âmbito escolar. O monitoramento da realização das formações é realizado por meio de uma avaliação, que o pedagogo da escola deverá postar, após uma semana, no site da SEED, no *link* que estará disponível, intitulado avaliação da formação em ação ou avaliação da semana pedagógica.

Retira-se, assim, a autonomia da escola, no sentido de promover debates referentes ao que é, de fato, a necessidade dos profissionais que lá atuam, a fim de promover melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos. A forma como formações ocorrem distancia formações continuadas do debate necessário a respeito da situação de cada instituição.

Outra ação do governo do estado do Paraná, visando a aferir o desempenho dos alunos nas avaliações, foi a implementação do Programa de Atividades Complementares na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino, publicado em Diário Oficial nº8472, de 24 de maio de 2011, pela Resolução 1690, de 27 de abril de 2011. Dentre os programas criados e desenvolvidos, destaca-se o Programa Sala de Apoio à Aprendizagem, realizado no contraturno escolar. O objetivo é atender às dificuldades de aprendizagem de crianças que frequentam o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática; o programa é realizado em dois dias da semana, sendo um para cada disciplina.

Em 2014, também houve grande redução do orçamento do estado do Paraná para com a educação. Muitas escolas tiveram o pedido de abertura da Sala Apoio negada, o que ocorreu, também, no ano de 2015. A luta no estado do

Paraná por melhores condições de ensino e aprendizagem tem perpassado anos. Foram realizados cortes relacionados à redução do número de funcionários nas escolas, à redução do porte da escola, à redução de 30% do Fundo Rotativo das escolas, à falta de material didático, merenda, dentre outros. Vive-se atualmente a forte precarização da educação pública no estado do Paraná, comprovada pela greve dos profissionais das escolas estaduais e universidades estaduais, que perdurou mais de 73 dias (LEÃO, 2015).

A política de avaliação em larga escala no estado do Paraná foi intensificada por acordos e orientações com os organismos internacionais. Houve, no primeiro programa, divulgação, em nível de estado, do resultado das melhores escolas, segundo avaliação realizada pelo AVA. Também houve a Premiação, em 2011, das três escolas que apresentaram melhores desempenhos na avaliação realizada no ano de 2000. Essas escolas foram indicadas a participar do Prêmio Referência em Gestão Escolar (criado em 2008, pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação - CONSED, conjuntamente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME, da Unesco, e da Fundação Roberto Marinho). Este incentivava as escolas a divulgarem as práticas eficazes de gestão nas escolas estaduais.

4. Considerações finais

Rumo à finalização deste artigo, retomam-se alguns pontos importantes. O Sistema de Avaliação em larga escala, implementado em nível federal, seguiu princípios neoliberais, assim como no estado do Paraná. Ambos tiveram sua implementação e expansão no decorrer da década de 1990, além de serem financiados pelos organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial. Esse afinamento, no que se refere ao financiamento do programa, torna-os muito similares. Os programas de avaliação, tanto em âmbito federal, quanto estadual, elencaram medidas a fim de melhorar a qualidade da educação, principalmente nos locais onde havia baixos índices educacionais e poucas condições de infraestrutura. Os levantamentos dos dados realizados pelos indicadores educacionais foram fundamentais para melhorar oferta do ensino, formação dos professores e infraestrutura em diversas regiões do País e no estado do Paraná.

O estado do Paraná foi um dos estados pioneiros na implementação de um sistema próprio de avaliação; iniciou com o Programa AVA, de 1992 a 2002. Um marco de importante destaque no estado foi o PQE, que perdurou de 1994 até 2001; suas ações permitiram, por meio de financiamento do BM, alavancar os índices educacionais, além de reduzir os índices de evasão e repetência.

A partir do PQE, foram inseridos os princípios do gerencialismo na educação, por meio de capacitação dos gestores escolares e ações de caráter gerencial, a fim de promover mudanças no contexto da escola, da família e da sociedade, que, segundo

os princípios gerenciais, deve assumir responsabilidades referentes à educação. Outro princípio foi o da performatividade, pois professores e gestores devem, de modo eficiente, buscar soluções para os problemas da escola, principalmente no que se refere a baixo rendimento escolar, evasão, repetência e qualidade da educação.

Em 2005, o governo federal lançou a Prova Brasil, que passa a avaliar todos os alunos das escolas municipais e estaduais. Na sequência, foi implementado o IDEB, em 2007, que, juntamente com outros programas, trouxe vários dados que permitiram conhecer a realidade escolar, a partir da proficiência dos alunos nestas duas áreas do conhecimento.

No período de 2003 a 2012, o estado do Paraná desenvolveu ações que o levaram a implementar um sistema próprio de avaliação. O documento do Banco Mundial de Avaliação para implementação do PAD, publicado em 2012, e o

Manual Operativo do PAD, publicado em 2014, demonstram que o Sistema de Avaliação do Estado do Paraná – SAEP, implementado em 2012, foi financiado pelo Banco Mundial. Entre as ações desenvolvidas norteadas pelo BM, destaca-se a elaboração do Caderno de Expectativas, elaborando antes do SAEP, onde as escolas deveriam prever ações que visassem minimizar os problemas referentes aos baixos índices educacionais.

As políticas de formação de professores no estado do Paraná, implementadas por meio do PAD, objetivaram desenvolver habilidades e competências nos gestores e professores, pautadas em treinamentos e reprodução de atividades já formatadas, que contribuíssem para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Evidencia-se a SEED como centralizadora dos programas de formação continuada dos profissionais da escola, limitando as ações da escola. Esse programa de formação continuada no estado do Paraná perdura até os dias atuais. Outro Programa advindo do PAD é o Renova Escola, que priorizou ações de melhorias de infraestrutura das unidades escolares.

As políticas de avaliação em larga escala, no Estado do Paraná, de 1992 até a publicação da tese em 2016, estiveram subordinadas aos recursos internacionais, espelhando-se no padrão de avaliação dos países periféricos. Essas políticas utilizam recursos que exigem contrapartida do Estado, sob juros altos, e geram pouco impacto no sistema educacional paranaense. Além disso, há reestruturação da SEED e contratação de consultores educacionais, de modo a tornar o sistema mais eficiente. As políticas de avaliação em larga escala no estado foram intensificadas ao longo dos anos, permeadas por acordos e orientações com os organismos internacionais.

Foram realizadas diversas ações para que os resultados nas avaliações em larga escala fossem os esperados pela SEED, entretanto a descontinuidade de ações como programas como sala de apoio, a falta de debate com as escolas, formação de professores e ações que considerem as peculiaridades de cada município fragilizam os resultados, e não refletem a almejada qualidade da educação.

Ressalta-se que as avaliações em larga escala trouxeram avanços no que refere a melhorias da oferta do ensino; no entanto, ainda são necessárias grandes mudanças para que, de fato, os resultados das avaliações em larga escala, possam expressar ou medir a qualidade da educação. Deve-se realizar análises não apenas coletivamente,

por meio de médias, mas individualmente, de modo a contribuir para a emancipação do sujeito e para superação das dificuldades de aprendizagem. Fica evidente a necessidade de novas pesquisas sobre as políticas de avaliação no estado do Paraná, seus efeitos e intencionalidades, visto que o governo vem criando novos programas de avaliação que interferem diretamente na organização escolar.

5. Referências

- BALL. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set. Dez, 2005.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para La educación** – estudio sectorial Del Banco Mundial. Versión preliminar. Washington, DC: BM, 1996.
- BANCO MUNDIAL. Projeto de Melhoria no Ensino Público do Paraná. **Relatório da conclusão da implementação**. 2002. (Empréstimo n. 3.766-BR).
- BANCO MUNDIAL. Relatório da Conclusão da Implementação – **Empréstimo 3766-BR**. Texto Provisório Revisado. Curitiba, 2002.
- BANCO MUNDIAL. **Parana Basic Education Quality Project**. Report nº 24364. [S.l.], 2012.
- BANCO MUNDIAL. **Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento (PAD) do Banco Mundial**. [S.l.], 2012.
- BONAMINO, Alícia C. de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRASIL. **II Plano de Desenvolvimento (1975-1979)**. Brasília: Presidência da República. 1974.
- BRASIL. **Todos pela Educação**. De Olho nas Metas 2013-2014. Brasília. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2013_141.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016.
- BRASIL. Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. **Minuta do relatório da aplicação piloto do sistema de avaliação do ensino público de 1º grau**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa diretrizes e bases para educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996.
- BRASIL. **Leis, Decretos, Pareceres**. Plano Nacional da Educação. Apresentação: Vital Didonet. Brasília: editora Plano, 2000.
- BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 37. Ed. Atual. E ampl. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Minuta do relatório nacional do sistema de avaliação do ensino básico, ciclo de 1990**. Brasília: Ministério da Educação, 1992.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE-ESCOLA. 2016.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Aval. Pol. Públ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun, 2008.

FONSECA, Francisco; BELTRÃO, Ricardo E. V; PRADO, Otávio. Avaliando a capacidade de governo: reflexões sobre a experiência do Prêmio “Municípios que fazem render mais” (2010 e 2011). **Rer. Adm. Pública**. Rio de Janeiro, v. 47, n.1, jan./fev, 2013, p. 249-272.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. In.: **Revista da Faculdade de Educação**. Vol. 24, n.1, São Paulo: Jan./jun. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551998000100004 Acesso em: Mar./2020.

FRANCO, Cresso. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, 2001, p. 127-133.

FREITAS, Luiz C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, out, 2007, p. 965-987.

GONÇALVES, Luzia de F. Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA – 1995/2002: Uma Avaliação a Serviço da Formação Humana, ou de Favorecimento do Mercado Econômico? 2005. 184 fls.. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2005.

HEYNEMAN, Stephen P. Avaliação de Qualidade da Educação: Lições para o Brasil. In: MELLO E SOUZA, Alberto de. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 35-62.

KLEIN, Ruben. Testes de rendimento escolar. In: MELLO E SOUZA, Alberto de. (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 110-138.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta técnica e financeira AVA 2000. Programa de Avaliação do rendimento escolar – PQE: Programa Qualidade de Ensino**. Aplicação e correção. Curitiba, 2000.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de conclusão da implementação do empréstimo de 69 milhões de dólares norte-americanos ao estado do Paraná**, Brasil, destinado ao Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. Curitiba, 2002.

PARANÁ. **Cadernos Temáticos**: avaliação institucional. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

PARANÁ. Programa de Atividades Complementares na Educação Básica na Rede Estadual de Ensino, publicado em **Diário Oficial nº8472, de 24 de maio de 2011**, pela Resolução 1690, de 27 de abril de 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral; Secretaria da Educação. Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná – PAD. **Manual Operativo do Projeto – MOP**. Paraná, v.4, jan, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dia a Dia Educação**: Portal Educacional do Estado do Paraná – PDE. [S.l., 2015?]. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

PREAL. Programa de Promoção da reforma Educativa na América Latina e Caribe. **Um boletim da educação na América Latina**. Chile:2001.

SOLIGO, V. **Qualidade da Educação**: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil. São Leopoldo, 2013, 214 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, São Leopoldo, 2013.

SOUZA, S. A. **Gestão Escolar Compartilhada**: democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001.

WERLE, F. Políticas de Instrução Pública no século XIX como eco de experiências internacionais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.31, n.2, p.173181, maio/ago. 2008.

SOBRE OS AUTORES

José Carlos Libâneo: Graduado Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966), mestrado em Filosofia da Educação (1984) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha (2005). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos educacionais. É membro do Conselho Editorial das seguintes revistas: Olhar de Professor (UEPG), Revista de Estudos Universitários (Sorocaba), Educativa (PUC Goiás), Espaço Pedagógico (UPF), Interface- Comunicação, Saúde e Educação (Unesp Botucatu), parecerista da Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, teoria histórico-cultural, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, políticas públicas para a escola, organização e gestão da escola. Possui Bolsa de Produtividade do CNPq, Nível 2. É membro do GT Didática da ANPEd-Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. É fundador e membro do Centro de Estudos sobre Didática e Práticas de Ensino (CEPEd), fundador e Secretário da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE), membro da Comissão Organizador dos Encontros Estaduais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE).

João Batista Zanardini: Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Curso de Pedagogia. É Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2004). Especialista em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2003). Possui graduação em Matemática (licenciatura plena) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1998). Tem experiência na área de Educação, tendo atuado no Ensino Fundamental, Médio, Superior e na Pós-graduação. Na pesquisa tem se ocupado principalmente com os seguintes temas: políticas educacionais, políticas de avaliação, trabalho e educação e reforma do Estado. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Sociais - GEPPEs - UNIOESTE. E-mail: j.zanardini@uol.com.br

Isaura Monica Souza Zanardini: Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, atuando no curso de Graduação em Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE - Campus de Cascavel.. Doutora em Educação pela UNICAMP, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, Especialista em Fundamentos da Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social - GEPPEs. Bolsista PNPd, cursando pós-

doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina. Atua principalmente nos seguintes temas: política social e educacional, políticas educacionais para o ensino fundamental e médio, políticas de gestão escolar, reforma do estado, gestão do trabalho e educação. E-mail: monicazan@uol.com.br

Maura Amarante Pesce: Docente de escuela de Pedagogía - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magíster en Educación (PUCV), Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad de la Frontera es parte de la Red Latinoamericana de Investigación em Evaluación – RELIEVA.

Roberto Antonio Deitos: Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (1992), Mestrado (2000) e Doutorado (2005) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, na área de história, filosofia e educação. Pós-Doutorado em Educação (2012) pela Universidade Estadual de Maringá - UEM - Paraná. Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Colegiado do Curso de Pedagogia. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (2008-2011). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social - GEPPES. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas sociais, política educacional brasileira, organismos internacionais, ensino médio e educação profissional e estado. E-mail: rdeitos@uol.com.br

Lucrecia Rodrigo. Doctora en Sociología de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral y de la Universidad Nacional de Río Negro. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. E-mail: lucrecia.rodrigo@gmail.com

Emanuel Daniel Isaac Arredondo González es doctorando en educación por la Universidad del País Vasco. Docente de la Escuela de Sociología de la Universidad de Valparaíso e investigador del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Cultura Política, Memoria y Derechos Humanos de la misma universidad. Correo electrónico: emanuel.arredondo@gmail.com

Mauricio Pino Yancovic: Ph.D. en Políticas Educativas, University of Illinois at Urbana Champaign. Estados Unidos; Magíster en Etnopsicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile; Psicólogo y Licenciado en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Durante el año 2014 y 2015, se desempeñó como Coordinador de la Oficina de Programas Internacionales de la Universidad de Illinois Urbana-Champaign, donde investigó y desarrolló programas de formación internacional para futuros profesores ;Ha coordinando e investigado sobre liderazgo escolar y dirigido programas de evaluación para la formación docente, en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Tiene experiencia como profesor asistente y

colaborador de cursos de posgrado en la Universidad de Illinois Urbana-Champaign; y docente en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en la Universidad Diego Portales.

Nelson David Agüero: Doctorando en Educación por la Universidad Nacional del Comahue. Investigador de la Facultad en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Comahue. Especialista en asesoramiento Educativo por la Facultad de Ciencias de la Educación. Director de Escuela Secundaria del Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Correo electrónico: daguero75@yahoo.com.ar

Silvia Marcela Martinez: Dra. en Educación y Magister en didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular de Didáctica General y Evaluación Educativa, y Directora del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Investigadora del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales. Integrante del comité académico ampliado RIES Investigaciones en Escuela Secundaria (coord. FLACSO), coordinadora en la Red latinoamericana de Investigación en Evaluación -RELIEVA y en la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes. Correo electrónico: silviamarcelamatinez@gmail.com

Thiago de Jesus Esteves: Desde 2009, é professor efetivo de Sociologia do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), campus de Nova Iguaçu. É docente, também, da graduação em Línguas Estrangeiras Aplicadas as Negociações Internacionais (LEANI), do CEFET/campus do Maracanã, na qual leciona a disciplina Identidades Culturais. Entre 2014 e 2015, foi consultor técnico, na modalidade produto, em estudos para avaliação educacional na área de Ciências Humanas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Possui mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (2007), pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA-UFRRJ) e bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais (2003), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Membro do Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), tem atuado, principalmente, nas áreas de Políticas Públicas e de Avaliação Educacional em Larga Escala.

José dos Santos Souza: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (1991), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1998) e doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (2005), com estágio de pós-doutoramento pela Faculdade de Educação da UNICAMP (2013-2014). Atualmente é professor associado III de Economia Política da Educação e de Política Educacional do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde atua como docente do Programa de

Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), coordena o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Educacional (CEGED), e atua no quadro docente de cursos de licenciatura. É Líder do Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS/UFRRJ); é editor da Revista Trabalho, Política e Sociedade; é membro da Rede Universitas-BR; é membro associado da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e em Gestão de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado e Políticas Públicas; Gestão Educacional; Trabalho, Educação e Políticas Públicas; Educação Profissional e Tecnológica.

Tomás Sánchez Amaya: Post-doctor en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás-Bogotá convenio con la, Universidad Nacional de Córdoba-Argentina (2012); Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales–CINDE. Manizales-Colombia (2008); Magister en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás-Bogotá (1998); Especialista en Educación y Filosofía Colombiana, Universidad Santo Tomás-Bogotá (1995); Licenciado en Filosofía e Historia, Universidad Santo Tomás-Bogotá (1992). Profesor Titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia), Facultad de Ciencias y Educación. Coordinador Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía (Paiep). Líder del grupo de investigación Educación, Cultura y Arte (EduCARte), Investigador Asociado. Correo electrónico: tsancheza@udistrital.edu.co

Amanda Melchiotti Gonçalves: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2017) e Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste do Paraná (2020). Atualmente é Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel/PR. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPEs). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado e Organismos Internacionais; Política Educacional com ênfase na Política Curricular; Gestão Educacional e Escolar. E-mail: amandamelchiottigoncalves@gmail.com

Simone Sandri: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. É docente do Colegiado do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste do Paraná - *campus* de Cascavel/PR. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPEs). E-mail: simone.sandri@unioeste.br

Jaqueline Bonfim de Souza Lima: Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Professora na rede municipal de Cascavel no Paraná. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPE). E-mail: jakelinepaulo@hotmail.com

Thays Trindade Maier: Graduada em de Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR. Mestre em pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* de Cascavel/PR. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPE). Atua principalmente nos temas: Educação, Política Educacional, Políticas de avaliação em larga escala, e Currículo. E-mail: thays_maier@hotmail.com

Lidia Maria Lopes Assis: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste do Paraná (1997) e mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2018). Atualmente é professora pedagoga Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Núcleo Regional de Educação Cascavel. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, políticas sociais, financiamento da educação, políticas sociais, indicadores educacionais e qualidade na educação.

Margarete Chimiloski Dolla: Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2009). Especialização em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1998). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1995). Professora pedagoga - Secretaria de Estado da Educação . Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social GEPPE e do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação de Professores – GPEFOR. Atualmente é Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel/PR. E-mail:allodped@hotmail.com

Juliana Fatima Serraglio Pasini: Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dinâmica das Cataratas (2005). Atualmente é Professora/Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED. Docente do colegiado de Pedagogia do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas. Coordenadora dos cursos do pós-graduação em Educação, em nível de especialização do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas. Sócio-fundadora da empresa Têssera Educação. Possui experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, gestão escolar, políticas de avaliação em larga escala, altas habilidades/superdotação, tecnologias na educação e necessidades alimentares especiais no contexto escolar.

Felipe J Hevia: Professor e pesquisador do CIESAS-Golfo desde 2009, e diretor do projeto Independent Measurement of Learning. Bacharel em antropologia pela Universidade do Chile em 1999, Mestre em antropologia social pelo CIESAS-DF em 2003 e Doutor em antropologia pelo CIESAS-DF em 2007. Em 2008, fez um pós-doutorado no Centro de Estudos da Metrópole (CEM) / Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) em São Paulo, Brasil. Membro do Sistema Nacional de Pesquisadores desde 2010 e da Academia Mexicana de Ciências. Pertence ao Conselho Cidadão da Comissão Nacional para a Melhoria Contínua da Educação (MejorEdu) e à Secretaria Técnica Local da Iniciativa de Governo Aberto de Veracruz. Sua pesquisa se concentra em antropologia política e pesquisa educacional, com ênfase na participação do cidadão e políticas de auditoria social, redução da pobreza e avaliações educacionais.

Samana Vergara-Lope: Doctorado y Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, México. Coordinadora do Projeto "Medição Independente da Aprendizagem". Membro do Sistema Nacional de Pesquisadores do México. Suas pesquisas se concentram em cidadania, aprendizagem básica, avaliação educacional e desenvolvimento de instrumentos de medição psicológica. mail: svergaralope@uv.mx

María Isabel González Lagos. Doctora en Educación: Planificación e Innovación Educativa por la Universidad de Alcalá. España. Directora Centro de Desarrollo y Gestión Curricular en la Universidad de Atacama. Copiapó. Chile. Correo electrónico: isagonzalez67@gmail.com

Enrique Soluguren Insúa: Doctor en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Magíster en Letras, mención Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Letras, mención Lingüística y literatura Hispánicas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinador Programa Alfabetización Académica y Profesional. Área de Idiomas/ Escuela de Ingeniería y Ciencias- FCFM en la Universidad de Chile. Correo electrónico: enrique.sologuren@uchile.cl

Hellen Jaqueline Marques: Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008). Professora do magistério superior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Coordenadora do curso de Pedagogia UFMS/CPAN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, teorias pedagógicas, pedagogia histórico-crítica e planejamento pedagógico.

Fabiano Antonio Santos: Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2006) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Trabalho e Educação. É professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação no Campus do Pantanal e no curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e trabalho, gestão escolar, formação docente e reforma educacional. É coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CPAN (2016-2020)

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira: Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2011) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2015). Atualmente é professora do departamento de Educação da UFJF na área de ensino de Sociologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - FAcEd/UFJF) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - CAEd/FACEd/UFJF. Coordenadora da Licenciatura em Pedagogia a Distância UAB/FACEd/UFJF; Líder do Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia - GRUPEES; Vice-Presidenta da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS); Coordenadora da Unidade Regional Minas da ABECS.

Carolina Ferreira Soares: Possui graduação em Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2017) e graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2019). Possui experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia ativa de aprendizagem, sociologia no ensino médio, sala de aula invertida e violência na escola.

